



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Sanja Simel Pranjić

**POZITIVNA ORIJENTACIJA U ODGOJU  
U KURIKULUMU OBRAZOVANJA  
UČITELJA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Sanja Simel Pranjić

**POZITIVNA ORIJENTACIJA U ODGOJU  
U KURIKULUMU OBRAZOVANJA  
UČITELJA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

prof. dr. sc. Ana Sekulić-Majurec

Zagreb, 2018.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Sanja Simel Pranjić

**POSITIVE ORIENTATION IN EDUCATION  
IN TEACHER EDUCATION  
CURRICULUM**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Ana Sekulić-Majurec, Ph.D.

Zagreb, 2018

## **Informacije o mentorici:**

Ana Sekulić-Majurec rođena je 1949. godine u Zagrebu. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 1973. godine diplomirala je paralelni studij pedagogije te 1974. godine studij psihologije. Doktorirala je 1983. godine s doktoratom na temu „Integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovni odgoj i osnovno obrazovanje i pretpostavke realizacije“. Od 1972. do 1976. godine radila je kao školski pedagog i psiholog. Na radno mjesto asistentice na Katedri za sistematsku pedagogiju Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu primljena je 1976. godine. Za znanstvenog suradnika i docenta izabrana je 1984. godine., za višeg znanstvenog suradnika i izvanrednog profesora 1990. godine, za znanstvenog savjetnika i redovitog profesora 1998. godine, a za redovitog profesora u trajnom zvanju 2004. godine. Bila je nositeljica i suradnica na više projekata u matičnoj i drugim ustanovama te je u više navrata boravila na stručnom usavršavanju u inozemstvu. Tijekom rada utemeljila je i predavala brojne kolegije: „Uvod u pedagojska istraživanja“, „Kvalitativna istraživanja“, „Statistika u pedagojskim istraživanjima“, „Metodika rada s djecom s posebnim potrebama“ i „Obrazovanje darovitih“. Sudjelovala je u nastavi poslijediplomskog i doktorskog studija Odsjeka za pedagogiju i Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta te na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu. Autorica je ili koautorica šest knjiga (od koji je jedna objavljena na engleskom jeziku), nekoliko studija (od kojih je jedna tiskana na engleskom jeziku), više od sedamdeset znanstvenih i stručnih radova, dvadesetak prikaza te više od trideset autorskih TV emisija iz područja odgoja i obrazovanja. Svoje je radove prezentirala na pedesetak znanstvenih skupova u zemlji i dvadesetak u inozemstvu. Bila je suradnica na znanstvenim projektima „Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi“ i „Nove paradigme ranog odgoja“.

*Posvećeno svim mojim studentima koji su me inspirirali i oduševljavali,  
i mom suprugu, Tomislavu Pranjiću,  
jer njegova je podrška i snaga koju mi je dao neizreciva...  
Hvala vam.*

## Sažetak

S promjenama u suvremenom društvu koje dolaze s procesima globalizacije, migracija, multikulturalizma, interkulturalizma i tehnološkog, zdravstvenog napretka, ali i značajnim prijetnjama ljudskoj sigurnosti, mijenja se i kontekst odgoja i obrazovanja. To znači da se od učitelja zahtijevaju nove uloge i nove kompetencije pomoću kojih će moći pratiti te promjene, te kojima će svojim učenicima u takvom okruženju osigurati uvjete za samoostvarenje. To može učiniti ostvarivanjem pozitivne orijentacije u odgoju, kojom se nastoji afirmirati potencijale i talente učenika. Takav se odgoj temelji na slobodi, međusobnom poštivanju te poticanju pozitivnog razvoja svih sudionika nastavnog procesa. Da bi se pozitivna orijentacija u odgoju mogla afirmirati u školama, važno je osvijestiti stavove studenata učiteljskih studija o takvoj orijentaciji u odgoju jer su upravo stavovi njihova pokretačka snaga u radu s učenicima. Kako bi se uvidjelo u kojoj mjeri današnje visokoškolsko obrazovanje buduće učitelje priprema za takvo pozitivno odgojno djelovanje, provedeno je istraživanje povezanosti trenutačnih kurikuluma obrazovanja učitelja (na sadržajnoj i iskustvenoj razini) i stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Rezultati su pokazali da među njima postoji povezanost, no pri tome je iskustvo studenata tijekom studija ipak nešto bolje povezano sa stavovima od sadržaja u kurikulumu. Studenti su se najčešće susretali s temama poput kreativnosti i stvaralaštva te pozitivnih emocija, dok su se nešto rjeđe susretali s ostalim temama vezanim uz tu orijentaciju. Što se tiče pak njihovih iskustava pozitivne orijentacije u odgoju, odnosno razvijanja njihovih potencijala i talenata, studenti su ih prilično negativno procijenili. Iz toga bi se moglo zaključiti da visokoškolski nastavnici ne stvaraju primjerene uvjete za razvoj studenata. Posebice je značajno i indikativno da su najčešći strahovi studenata vezani uz izražavanje emocija te uspostavljanje smislenih i bliskih odnosa s učenicima, a nemaju priliku i mogućnost suočiti se s njima tijekom studija. Studenti mogu steći iskustva u razvijanju takvih odnosa tijekom prakse koju obavljaju u školama tijekom studiranja, no rezultati ovog istraživanja pokazuju kako ta mogućnost nije dovoljno iskorištena. Odnosno, čini se da ne postoji u dovoljnoj mjeri poveznica i kritička refleksija na teorijsko znanje i njegovu primjenu u praksi. Iz toga proizlaze vrlo značajne implikacije za unaprjeđenje kurikuluma obrazovanja učitelja, koje će doprinijeti njegovoj kvaliteti i ostvarivanju pozitivne orijentacije u odgoju.

Ključne riječi: nastavnik, kurikulum obrazovanja učitelja, pozitivna orijentacija u odgoju, studenti.

## **Abstract**

The changes in the contemporary world are results of the processes of globalization, migrations, multiculturalism, interculturalism, technological and health advances as well as significant threats to human security and they inevitably cause changes in education as well. There are increasing incidents of depression, anxiety and other mental illnesses, even amongst children and youth, which call for prevention and intervention within the school context. However, this does not mean that teachers should focus only on problem solution and prevention.

All this implies that teachers are expected to take new roles and acquire competences which will help them to adapt to these changes and provide conditions for the full development and self-fulfilment of their pupils in such an environment. This can be done by creating a positive orientation which attempts to develop potentials and talents of pupils. Such education is based primarily on freedom, mutual respect and encouragement of positive development of all members in an educational process.

The foundation of this positive orientation in education is focus on potentials and talents of pupils; however, this is not enough for pupils' self-fulfilment. Above all else, teachers should establish a close and supportive relationship with their pupils. This means they should promote and encourage them in being open to new experiences, enable new experiences for them, encourage choosing and achieving their own values, encourage their creativity along with developing their self-confidence, self-esteem and a positive future orientation. Teachers should also enable pupils to freely express and understand emotions as the constituent part of their development. In the context of positive orientation in education as a process, those elements could also be understood as its component parts.

However, the sole idea about focusing on positive traits, potentials and talents of pupils in the process of education is not new. Throughout the history of pedagogy, it has been discussed by numerous pedagogues as well as humanistic psychologists and positive psychologists. Nevertheless, their ideas need to be systematized and reconceptualised within pedagogy in order to fit in better with the demands of today's contemporary society and the participants of the educational process. This is why a new field in pedagogy could be discussed, which is today still relatively unresearched.

In this process of researching and dealing with the topic of positive orientation in education, knowledge from other sciences makes significant contribution. For example, within psychology its sub-discipline positive psychology, among other things, studies positive human

traits, virtues and character strengths. Prior to this psychology mainly focused on researching and dealing with human problems and difficulties. Therefore, psychologists identified a need to refocus on what makes life worth living. Ideas from positive psychology have been applied in the school context, through programs and interventions, with the purpose of promoting pupils' well-being. Those programs have mostly been focused on gaining knowledge, skills and universal values and character strengths pupils need to train within the school context. However, can pupils' well-being really be promoted if we do not enable it for them to have the autonomy to choose what is important and meaningful for them personally? In other words, if they develop according to externally imposed standards, and not in accordance with their own desires, needs and interests. Implementing positive orientation in education, which is the topic of this thesis, teachers should above all create the conditions in which pupils will, along with the help and support of the teacher, autonomously choose and realize what is personally important for them – their own potentials and talents.

In order to affirm positive orientation in school, it is important to raise consciousness of students of teacher-training colleges of such educational orientation as it is students' attitudes that instigate their work in the classroom. In order to find out to which degree today's higher education prepares future teachers for such positive educational work, the research on correlation between current teacher education curriculum (both on the level of content and experience) and students' attitudes about positive orientation in education was carried out.

The results showed that they are interrelated, but the experience of students during their studies is still more closely related to the attitudes than to the contents of the curriculum. Students deal with topics such as creativity and positive emotions while they more rarely cover other topics related to this orientation. As far as their experience of positive orientation in education is concerned, i.e. the development of students' potentials and talents, students rated them rather negatively, which was visible in their more negative attitudes towards certain components, especially towards emotions. Hence, it may be concluded that university teachers do not create favourable conditions for students' development. It is especially indicative that most common fears students have are related to the expression of emotions and the establishing of meaningful and close relations with pupils. However, they do not have the opportunity to confront with their fears during their studies. A close and meaningful relationship with pupils is the foundation on which positive orientation in education should be implemented. Students can gain experience in developing such relationships with pupils during the practice they do in schools during college. However, the results of this research indicate this possibility has not



been utilized enough. In other words, the results indicate that there is not enough connectedness and critical reflection on theoretical knowledge and its functioning in practice.

However, the curriculum is not the only factor contributing to students' attitudes about positive orientation in education. Students' empathy, life orientation (optimism/pessimism), personally important values and satisfaction with higher education significantly correlate with students' attitudes.

The results provide significant implications for the enhancement of the teacher education curriculum and they will contribute to its quality and to the implementation of positive orientation in education. For example, during their practice in schools, students could write reports about their experiences in class, difficulties and challenges they have faced and discuss this with their supervisors and university teachers. This would provide them with a clearer picture of their own professional as well as personal development. They could face their own fears about their relationship with pupils, education and teaching and critically analyze them. Furthermore, results indicate the need to introduce a new course, dealing with positive orientation in education, all its components or the need to integrate positive orientation in education into other courses. It is extremely important that university teachers realize the importance of implementing positive orientation in education in their own practice and truly *walk the talk*. This would prepare their students even more for a successful realization of their life's calling and bridge the existing gap between theory and practice in teacher education curriculum.

Keywords: positive orientation in education, student, teacher, teacher education curriculum.

## Sadržaj

<b>1. UVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2. DEFINIRANJE POZITIVNE ORIJENTACIJE U ODGOJU .....</b>	<b>3</b>
2.1. Odgoj: temeljni pojam pedagogije .....	5
2.2. Interdisciplinarni pristup određenju pozitivne orijentacije u odgoju.....	12
2.2.1. Perspektiva humanističke psihologije .....	14
2.2.2. Perspektiva pozitivne psihologije .....	22
2.2.3. Perspektiva kritičko-emancipacijske filozofije .....	32
2.2.4. Pedagogijska perspektiva .....	39
2.3. Sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju .....	47
2.3.1. Odgojne vrijednosti.....	50
2.3.2. Otvorenost za nova iskustva .....	56
2.3.3. Usmjerenost na budućnost .....	61
2.3.4. Kreativnost i stvaralaštvo.....	67
2.3.5. Pozitivne emocije i humor .....	75
2.3.6. Odgoj pozitivne slike o sebi.....	86
<b>3. ZAKONSKI OKVIRI: POZITIVNA ORIJENTACIJA U ODGOJU U MEĐUNARODNIM DOKUMENTIMA I DOKUMENTIMA RH.....</b>	<b>96</b>
3.1. Pozitivna orijentacija u odgoju u deklaracijama i konvencijama UN-a .....	98
3.2. Pozitivna orijentacija u odgoju u ostalim međunarodnim dokumentima .....	101
3.3. Pozitivna orijentacija u odgoju u propisima Republike Hrvatske .....	104
<b>4. ISTRAŽIVANJA POZITIVNE ORIJENTACIJE U ODGOJU U KONTEKSTU OBRAZOVANJA UČITELJA.....</b>	<b>110</b>
4.1. Specifičnosti kurikuluma obrazovanja učitelja.....	111
4.2. Stavovi studenata i iskustvo pozitivne orijentacije u odgoju u visokoškolskom obrazovanju .....	124
4.3. Teorijski okvir istraživanja pozitivne orijentacije u odgoju u kurikulumu obrazovanja učitelja .....	132
4.3.1. Bronfenbrennerova ekološka teorija čovjekova razvoja.....	144
<b>5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>148</b>
5.1. Problem i cilj istraživanja .....	148
5.2. Hipoteze.....	151
5.3. Varijable .....	152
5.4. Metodologijski pristup.....	156
5.5. Sudionici u istraživanju .....	161

5.6. Mjerni instrumenti .....	164
5.7. Postupak istraživanja i obrada podataka.....	173
5.8. Etička i moralna pitanja istraživanja .....	176
<b>6. REZULTATI I RASPRAVA .....</b>	<b>177</b>
6.1. Faktorska analiza upitnika .....	177
6.2. Stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju .....	183
6.2.1. Stavovi studenata o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva .....	186
6.2.2. Stavovi studenata o usmjerenosti na potencijale i talente učenika, odgoju pozitivne slike o sebi i usmjerenosti na budućnost.....	190
6.2.3. Stavovi studenata o kreativnosti i stvaralaštvu te pozitivnim emocijama i humoru .....	193
6.3. Kurikulum obrazovanja učitelja (sadržajna razina) i stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.....	198
6.4. Kurikulum obrazovanja učitelja (iskustvena razina) i stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.....	204
6.5. Emocionalna empatija studenata i njihovi stavovi o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.	210
6.6. Životna orijentacija studenata (optimizam/pesimizam) i njihovi stavovi o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.....	212
6.7. Vrijednosti studenata i njihovi stavovi o pozitivnoj orijentaciji u odgoju .....	214
6.8. Zadovoljstvo studenata visokoškolskim obrazovanjem i njihovi stavovi o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.....	221
6.9. Procjena važnosti pozitivne orijentacije u odgoju u obrazovanju učitelja .....	224
6.10. Pozadina stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.....	227
<b>7. ZAKLJUČAK.....</b>	<b>243</b>
7.1. Pedagoške implikacije i primjenjivost rezultata .....	248
<b>LITERATURA .....</b>	<b>251</b>
<b>PRILOZI .....</b>	<b>275</b>
<b>Životopis autorice s popisom javno objavljenih radova .....</b>	<b>292</b>

## 1. UVOD

*Budi promjena koju želiš vidjeti u svijetu.*

Arleen Lorrance<sup>1</sup>

S promjenama u suvremenom društvu koje dolaze s procesima globalizacije, migracija, multikulturalizma, interkulturalizma i tehnološkog, zdravstvenog napretka, ali i značajnim prijetnjama ljudskoj sigurnosti i terorizmom, mijenja se i kontekst odgoja i obrazovanja. To znači da se od učitelja zahtijevaju nove uloge i nove kompetencije pomoću kojih će moći pratiti te promjene, te kojima će svojim učenicima u takvom promjenjivom okruženju moći osigurati uvjete za uspješan život u svijetu stalnih promjena.

Jedna od posljedica navedenih promjena jest sve veća pojavnost depresije među ljudima različite životne dobi, koja je za sada na 3. mjestu pojavnosti svih bolesti. Prema predviđanjima Svjetske zdravstvene organizacije, do 2030. godine ona će postati najčešća bolest na svijetu (Wan, 2012), odnosno zauzet će 1. mjesto. Takva saznanja utjecala su i na znanstvenike iz različitih područja. Primjerice, u okviru psihologije utemeljena je poddisciplina *pozitivna psihologija* (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000) koja ističe važnost istraživanja čovjekovih pozitivnih osobina, snaga i vrlina, koje njegov život čine smislenim i ispunjenim. Odnosno, ta se disciplina usmjerila na znanstveno istraživanje onoga što ljude čini sretnima i njihov život vrijednim življenja, kako bi svojim rezultatima i spoznajama pomogli široj populaciji. Ujedno, psiholozi smatraju da takav pozitivan pristup može poslužiti i kao svojevrsna prevencija poremećaja, posebice u djece i mladih. Svojim su istraživanjima (primjerice Way, Reddy i Rhodes, 2007; S. F. Hamilton i M. A. Hamilton, 2009) uočili kako je najprimjereniji kontekst za primjenu programa pozitivne psihologije upravo odgojno-obrazovni kontekst, jer djeca i mladi u njemu provode najviše vremena, nakon obiteljskog doma. Dugotrajnim istraživanjima implementacije takvih programa u školskom kontekstu došli su do zaključka kako je moguće u isto vrijeme poučavati i tradicionalnim, akademskim vještinama, ali i onim (točno određenim) vještinama koje će doprinijeti sreći učenika. Takvo djelovanje učitelja nazvali su *pozitivnim odgojem i obrazovanjem* (engl. *positive education*) (Seligman i sur., 2009, str. 294).

Pedagogija je kao znanost, u posljednje vrijeme, također počela sve više (iako skromnije) doprinositi razumijevanju pozitivnog odgojnog djelovanja učitelja te je to za nju relativno novo i neistraženo područje. Doduše, *pozitivna orijentacija u odgoju* kao usmjerenost

---

<sup>1</sup> <http://professorbuzzkill.com/gandhi-be-the-change-you-wish-to-see-in-the-world/>

na pozitivne osobine, potencijale i talente učenika u pedagogiji nije novost; o njoj su još u prošlom stoljeću raspravljali Makarenko (1968), Vuk-Pavlović (1996), Matičević (1991) i Vukasović (1994). Ipak, današnje vrijeme traži dublje promišljanje takve pozitivne orijentacije i usustavljanje dosadašnjih ideja pedagoga u kontekstu zahtjeva koji se postavljaju pred današnje učitelje. Iako su brojne spoznaje pozitivne psihologije i drugih znanosti pomogle pedagogiji u razumijevanju, primjerice, koncepta dobrobiti učenika i njegovog psihološkog zdravlja, njihove se ideje ipak razlikuju. Vrijednosti na kojima je Seligman (1998., 1998a) utemeljio pozitivnu psihologiju nisu u skladu s vrijednostima za koje se zalaže pozitivna orijentacija u odgoju. Ona pak promiče uvažavanje i omogućavanje autonomnog djelovanja u skladu s onim vrijednostima i vrlinama koje su pojedincu osobno važne, a ne koje mu je netko drugi nametnuo kao poželjnim i vrijednim.

Da bi učenik uspio ostvarivati svoje vrijednosti, potencijale i talente, učitelj mu treba osigurati i omogućiti primjerene uvjete, odnosno uspostaviti s njim blizak i podržavajući odnos. To pak znači da sama usmjerenost učitelja na potencijale i talente učenika nije dovoljna. On bi trebao obratiti pozornost i poticati učenike da budu otvoreni prema novim iskustvima kroz koje će se moći razvijati, da vjeruju u svoje sposobnosti, poticati njihovu kreativnost i stvaralaštvo, a time ujedno i razvoj njihove pozitivne slike o sebi. Uz to, treba im pomoći u razumijevanju njihovih emocija i dopustiti njihovo slobodno izražavanje u odgojno-obrazovnom procesu. (Rogers, 1959, 1979, 1985) Iz toga se može vidjeti kako bi učitelj trebao biti vrlo kompetentan da bi bio sposoban sve to činiti. To pak znači da ga njegovo visokoškolsko obrazovanje za to treba pripremiti.

Da bi visokoškolski nastavnici uspjeli pripremiti buduće učitelje za te nove uloge, važno je da im omoguće iskustva u kojima će i oni sami iskusiti takvu pozitivnu orijentaciju u odgoju. No, ne bi se trebali zadržati samo na iskustvima, već u planiranju i osmišljavanju kurikuluma obrazovanja učitelja trebaju dati prostora i temama vezanim uz odgojne vrijednosti, otvorenost za nova iskustva, usmjerenost na potencijale i talente učenika, usmjerenost na budućnost uz optimizam i nadu, odgoj pozitivne slike o sebi kod učenika, kreativnost i stvaralaštvo, te uz pozitivne emocije i humor. Postavlja se pitanje u kojoj mjeri učiteljski studiji zaista osiguravaju takve uvjete za osobni i profesionalni razvoj studenata, te omogućavaju li svojim studentima razvijanje njihovih potencijala i talenata.

## 2. DEFINIRANJE POZITIVNE ORIJENTACIJE U ODGOJU

Definiranje i tumačenje pozitivne orijentacije u odgoju, kao složenog procesa čija je srž usmjerenost na potencijale i talente učenika u odgojno-obrazovnom procesu i njihovo autonomno razvijanje, vrlo je teško pronaći u dosadašnjoj pedagoškoj literaturi. Intenzivnije promišljanje o važnosti takve pozitivne usmjerenosti započelo je tek utemeljenjem pozitivne psihologije 1998. godine, koja je rezultate svojih istraživanja o tome što čovjekov život čini vrijednim, a čovjeka sretnim počela aplicirati u odgojno djelovanje učitelja, odnosno odgojno-obrazovni kontekst.

Sam odgoj, kao temeljni pojam pedagogije, kroz povijest se različito shvaćao i definirao. Najočitiye razlike u pristupima odgoju uvijek su bile u vrijednostima koje su se njime promicale, odnosno u onome što se njime htjelo postići. Tako se, primjerice, u hrvatskoj pedagogiji mogu razlikovati normativni pristup odgoju, pozitivistički pristup odgoju te stvaralački pristup odgoju, koji je utemeljen na kritičko-emancipacijskom pristupu (Bognar, 2015).

Da bi se moglo shvatiti što koncept pozitivne orijentacije u odgoju podrazumijeva, i u čemu je njegova važnost u odgoju, važno mu je pristupiti interdisciplinarno i kritički, jer su se ideje o takvoj pozitivnoj usmjerenosti na potencijale i talente učenika pojavile i ranije. Prije svega, pojavile su se u okviru humanističke psihologije, koja je bila svojevrsna preteča pozitivne psihologije. No, usmjerenost na pozitivne čovjekove strane, razvijanje univerzalnih vrlina i karakternih snaga doživjelo je vrhunac upravo s utemeljenjem pozitivne psihologije, u okviru koje su psiholozi osmišljavali i eksperimentalno implementirali brojne preventivne i intervencijske programe pozitivne psihologije u školski kontekst. Unatoč uspjesima takvih programa u preveniranju i smanjivanju depresije i anksioznosti kod učenika (Benson, 1999; Noble i McGrath, 2008; Seligman i sur., 2009), brojne su njihove kritike. Prije svega, filozofi zamjeraju pozitivnoj psihologiji izostanak kritičke refleksije te promicanje univerzalnih vrijednosti. Drugim riječima, iz perspektive kritičko-emancipacijske filozofije odgoj je moguć samo kao stvaralaštvo, odnosno kao autonomni odabir i razvijanje vlastitih vrijednosti, koje su pojedincu osobno važne. Što se pak tiče pedagoške perspektive pozitivne orijentacije u odgoju, ta je orijentacija shvaćena kao složen proces koji podrazumijeva stvaranje uvjeta za otkrivanje i razvijanje potencijala i talenata učenika. Srž takve pozitivne orijentacije je usmjerenost učitelja na potencijale i talente učenika, čiju su važnost u (bližoj) povijesti pedagogije iz različitih perspektiva i vrijednosnih polazišta isticali pedagozi poput Makarenka (1968), Vukasovića (1994), Vuk-Pavlovića (1996., 2007), Matičevića (1991) te Kolesove (2015).

Dakle, osim usmjerenosti učitelja na potencijale i talente učenika, a ne samo na njihove eventualne probleme i poteškoće, u odgoju je važno voditi računa i o drugim faktorima koji utječu na stvaranje kvalitetnog i produktivnog odnosa učitelja i učenika. Tako se može reći da pozitivna orijentacija u odgoju kao proces ima i svoje sastavnice. One podrazumijevaju prije svega odgojne vrijednosti koje usmjeravaju odgojno djelovanje učitelja, potom otvorenost za to odgojno iskustvo svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, njihovu usmjerenost na budućnost uz optimizam i nadu, kreativnost i stvaralaštvo, pozitivne emocije i humor, te odgoj pozitivne slike o sebi (Simel, 2016).

## 2.1. Odgoj: temeljni pojam pedagogije

Otkako je čovjeka, postojala je odgojna praksa, koja je povijesno i društveno uvjetovana. Giesecke (1993, str. 35) navodi da se odgoj kroz povijest različito shvaćao i definirao, te kako je oduvijek bio vezan uz „trenutačne vladajuće odnose, za gospodarske uvjete, vladajuće ideologije, za postojeće socijalno slojevanje itd.“. To znači da su ideje u odgoju uvijek korespondirale s trenutačnim društvenim problemima te pokušavale za njih naći potencijalna rješenja. Znanstveno je pak bavljenje odgojem relativno mlada pojava, koja je posljedica uvođenja općeg obveznog školovanja tijekom 17. i 18. stoljeća. S tog se aspekta europska pedagojska tradicija razlikuje od tradicije anglosaksonskog govornog područja. U okviru europske pedagojske tradicije, koja predstavlja kolijevku pedagogije kao znanosti, razlikuju se pojmovi *Erziehung* i *Bildung* (Kuhlmann, 2013), odnosno odgoj i obrazovanje. Za razliku od srednjoeuropskog područja, u anglosaksonskom se području i drugim zemljama koje nisu bile pod utjecajem njemačke kulture isključivo rabi pojam *education*, koji je usmjeren na stjecanje znanja i vještina, odnosno na poučavanje (University of Oxford, 1995). Uz to, pod pedagogijom (engl. *Pedagogy*) podrazumijeva se „istraživanje metoda i stilova poučavanja“ (isto, str. 853), što više odgovara razumijevanju didaktike kao teorije nastave.

U okviru europske pedagojske tradicije, odgoj je moguće odrediti prema dvama temeljnim shvaćanjima odgoja, tradicionalnom i suvremenom. Prvo shvaćanje pod odgojem podrazumijeva „proizvodno činjenje“ u kojemu je odgajatelj „zanatlija, kipar ili majstor“ koji oblikuje odgajnika prema unaprijed određenom cilju pomoću dostupnih sredstava i metoda. U drugom shvaćanju odgoja, odgajatelj poput „vrtlara ili primalje“ pruža pomoć, potporu i zaštitu u prirodnom procesu razvoja odgajnika (Treml, 1991, prema Gudjons, 1994, str. 21). Takve slike o odgoju temelje se na implicitnoj antropologiji (Roth, 1966), odnosno na temeljnim shvaćanjima čovjeka ili kao manjkavog bića čija je stvorena kultura kompenzacija njegovih slabosti, ili čovjeka čija je kultura izraz njegova bogatstva. Međutim, podjela na dva temeljna shvaćanja odgoja nije dovoljno obuhvatna jer i u okviru njih postoji više različitih teorijskih pristupa odgoju. Primjerice, u okviru različitih teorija znanosti o odgoju, König i Zedler (2001) govore o odgoju s normativnog stajališta, sa stajališta empirijske znanosti o ponašanju, sa stajališta hermeneutičke discipline i sa stajališta teorije sustava. Bognar (1999) pak razlikuje psihoanalitički, bihevioristički i humanistički pristup odgoju, koji se temelje na teorijskim shvaćanjima čovjeka i društva u području psihologije. Dakle, o pristupima odgoju moguće je raspravljati s različitih stajališta ili kriterija, iako je u svima naglasak na razvitku pojedinca. Jedan od kriterija mogu biti i vrijednosti na kojima se pristupi temelje, te koje usmjeravaju



odgojno djelovanje. Posebice je zanimljivo tko određuje vrijednosti i kako će se pojedinac razvijati (Bognar, 2015). Postoje barem tri subjekta koja o tome mogu odlučivati – odgajatelj, odgajatelj i vlast/društvo, odnosno određena središta društvene moći (političke, ekonomske, duhovne itd. Polić, 2001). Bognar (2015) u tom kontekstu govori o sljedećim teorijskim pristupima odgoju: pristup u kojemu se teži ostvarivanju univerzalnih, općeljudskih vrijednosti i u tom smislu normiranju pedagogije (primjerice kod Kerschensteinera, 1931; Vukasovića, 1994), pristup odgoju kao nevrijednosnom fenomenu; (primjerice kod Brezinke, 1992; Pastuovića, 1999) te pristup u kojemu je naglasak na autonomnom ostvarivanju vrijednosti (primjerice kod Rogersa, 1985; Polića, 2001; Bognara, 2015).

U prvom se pristupu odgoju teži normiranju pedagogije, a temelj takvog shvaćanja jest uvjerenje kako je odgojno djelovanje moguće zasnovati „na znanstvenim premisama i odgajatelju objasniti razloge zbog kojih se poduzimaju pojedine odgojne mjere“ (König i Zedler, 1998, str. 27). Herbart (1808) je prvi pedagogiju pokušao zasnovati kao normativnu disciplinu koja će usmjeravati praktičnu odgojnu djelatnost. Za njega je smisljeno odgojno djelovanje podrazumijevalo da se u tom procesu ne prestaje razmišljati te je važno slijediti unaprijed određena načela odgojnog djelovanja. Pri utvrđivanju tih načela posegnuo je za praktičnom filozofijom, koja zadaje temeljne vrijednosti i norme za ljudsko djelovanje. One, prema njemu, predstavljaju osnovicu za utvrđivanje odgojnih ciljeva, te je postavio pet „praktičnih ideja“ kao najvažnije ciljeve odgoja: ideja unutarnje slobode – pri kojoj čovjek slobodno odabire između različitih mogućnosti; ideja savršenstva – pri kojoj se čovjek razvija u pravcu daljnjeg usavršavanja; ideja dobrohotnosti (ili dobrote) – pri kojoj čovjek spremno pomaže drugima i pomaže im u nevolji; ideja prava te ideja prikladnosti – pri kojoj čovjek povezuje svoje htijenje i djelovanje. Kerschensteiner (1931, str. 58) pak razlikuje „bezuvjetne, bezvremenske, nadindividualne, duhovne vrijednosti“ (istinu, ljepotu, svetost, čudorednost), kojima se podvrgavaju sve ostale vrijednosti. Također, misli da se i odgoj može smatrati bezuvjetnom vrijednošću koja završava kada je pojedinac svjesno usvojio sve vrijednosti, kao i njihovu hijerarhiju. To bi onda značilo kako je cilj odgoja u „ostvarivanju duhovnih vrednota“ (Kerschensteiner, 1931, str. 11). Iz takve perspektive, učitelj treba usmjeravati učenike prema općeljudskim vrijednostima. Hrvatski pedagog Vukasović (1989) smatra da je osnovni smisao takvih odgojnih nastojanja prenošenje dosadašnjih tekovina društva i civilizacije (znanja, umijeća, navika, vrijednosti) na nove naraštaje, jer se time omogućuje daljnji razvoj ljudskog društva i čovjeka općenito.

U svezi s općeljudskim, univerzalnim vrijednostima, Vukasović (1994) ističe kako „tek ljudske vrijednosne usmjerbe pokazuju putove kojima treba kretati i kako treba koristiti snagu i moć da bi se postigli ljudski ideali, željene svrhe, podmirile ljudske potrebe, omogućio razvitak i usavršavanje“ (Vukasović, 1994, str. 393). Odnosno, smisao i svrha čovjekova života sastoji se upravo u ostvarivanju i dostizanju općeljudskih, univerzalnih vrijednosti (zdravlja, istine, dobrote, ljepote i stvaralaštva) koje su poželjno dobro i ono što čovjeka oplemenjuje i čini ga sretnim. Prema tome, Vukasović zaključuje kako je odgoj vrijednost sama po sebi, vrijednosni fenomen, jer ima vrijednosno značenje koje potiče i razvija smisao za daljnje općeljudske vrijednosti. Nadalje, odgoj definira kao „svrsishodan proces u kome dolazi do izražaja jedinstvo odgojnog cilja i zadatka, načela i metoda, što u planski ostvarenom odgojnom djelovanju brojnih činitelja, teži prema izgrađivanju potpuno ljudske ličnosti.“ (Vukasović, 1989, str. 7), a smatra ga završenim kada pojedinac usvoji određene vrijednosti. Pod odgojnim ciljem podrazumijeva stvaranje čovjeka kao slobodnog i društveno produktivnog pojedinca kako bi dosegnuo odgojni ideal (oblikovanje cjelovite osobnosti, odnosno postizanje harmonije zdravlja i ljepote, samostalnosti i duhovnosti, moralne snage i dobrote, estetskog smisla za skladno i lijepo, kulture rada i tehničke kulture), koji je formiran još u doba drevne Atene te u djelima Aristotela (1988) i Platona (2002). Odgojni cilj operacionalizirao je na odgojne zadatke, koje usmjerava na pojedine dijelove odgoja (intelektualni, moralni, radni, estetski i tjelesni odgoj) te razlikuje odgoj u širem i užem značenju. Odgoj u širem značenju bavi se čovjekom u cjelini, odnosno, obuhvaća tri procesa (Vukasović, 1994): proces usvajanja znanja, umijeća i navika, proces razvijanja tjelesnih i intelektualnih snaga i sposobnosti te proces izgrađivanja i oblikovanja osobnosti i karaktera, pogleda na svijet, osjećajnog i voljnog života. Iz tih procesa postavlja tri bitna zadatka odgoja koji do izražaja trebaju doći u nastavnom procesu: materijali, funkcionalni i odgojni zadatak. Prvi proces, usvajanje znanja, umijeća i navika u svojoj je biti obrazovanje, koji je subordiniran pojam u odnosu na odgoj u širem značenju. Kada pak govori o odgoju u užem značenju, Vukasović (1994) misli na treći proces odgoja u širem značenju. Iz takve perspektive, ističe kako bi obrazovanje i takav „uži“ odgoj trebali biti međusobno isprepleteni – odnosno, obrazovanje bi trebala biti racionalna osnova odgoja, a odgoj vrijednosna orijentacija obrazovanja.

Suprotno pristupu odgoju kao vrijednosnom fenomenu, odnosno kao prenošenju univerzalnih vrijednosti, Brezinka (1992) ističe kako se znanost o odgoju treba udaljiti od tradicionalnih postavki normativne pedagogije jer obiluje vrijednosnim sudovima, a nedostaju joj podatci o odgojnoj stvarnosti. Smatrao je da ona treba biti vrijednosno neutralna, odnosno

treba stvoriti sustav općih iskaza koji će se moći preoblikovati u tehnološke napatke za implementaciju u praktično djelovanje. Pri tome ističe kako se podatci iz odgojne stvarnosti mogu prikupljati jedino empirijskim putem, odnosno opažanjem ponašanja koje je jedino objektivno i podložno istraživanju. Nasuprot teoriji odgoja, razlikuje i praktičnu pedagogiju, u kojoj je odgojno djelovanje promatrao kao socijalne radnje kojima ljudi pokušavaju utjecati na sklop psihičkih dispozicija (odnosno ličnosti) drugih ljudi, i to kao stjecanje novih dispozicija koje još nisu stečene ili usvojene, unapređivanje i razvijanje postojećih dispozicija koje su ocijenjene kao vrijedne i pozitivne; oslabljivanje, eliminiranje postojećih dispozicija koje su ocijenjene kao negativne te kao prevenciju formiranja dispozicija koje se smatraju negativnima. I u Brezinkinom je određenju odgoja dominantna perspektiva odgajatelja; ali ovdje odgajatelj u praksi nagrađuje ili „pokušava iskorijeniti“ ono što smatra poželjnim i nepoželjnim ponašanjem kod učenika primjenom znanja nastalog na temelju općih iskaza zakonitosti. U osnovi takvih modifikacija ponašanja odgajanja stoje zakoni operantnog uvjetovanja, koji se temelje na teorijama učenja Skinnera (1976) i Thorndikea (1911, prema Watson, 2009). Naime, ukoliko je ponašanje popraćeno ugodnim podražajem (nagrađivanjem), povećava se vjerojatnost njegova pojavljivanja, a ukoliko je ponašanje popraćeno neugodnim podražajem (kažnjavanjem), smanjuje se vjerojatnost njegova pojavljivanja. Ako pak ponašanje nije popraćeno nikakvim podražajem, smanjuje se vjerojatnost njegova pojavljivanja (ekstinkcija ili gašenje).

Pastuović (1999) također smatra da odgoju treba pristupiti objektivno i nevrijednosno, kako bi bio primjenjiv na sva društva tijekom svih povijesnih razdoblja. Uz to, on pravi razliku između pedagoškog i edukologijskog pristupa odgoju koji zastupa. Ističe kako je pedagoški koncept odgoja normativan, vrijednosno određen, jer se bavi propisivanjem poželjnih osobina iz perspektive određenog svjetonazora, dok se znanstvena edukologija usmjerava na istraživanje zakonitosti afektivnog učenja, stavova i vrijednosti pojedine skupine ljudi, jer ono što je u jednoj zajednici dobro ili poželjno, u drugoj može biti u potpunosti neprihvatljivo. Iz edukologijske perspektive, odgoj poistovjećuje s organiziranim učenjem motiva (vrijednosti, stavova i navika) u kojima je dominantna čuvstvena sastavnica, i zato odgoj definira kao namjerno afektivno učenje. Uz naučene motive govori i o univerzalnim motivima koji su svima urođeni, odnosno o urođenoj potrebi za funkcioniranjem u skladu sa svojim mogućnostima (samoostvarenju). Iako smatra da vrijednosti nisu urođene već naučene, ističe kako je njihov izbor ograničen, jer je određen urođenim motivom te okolnostima u kojima se nastoje zadovoljiti; drugim riječima, genetski je uvjetovan. Prema tome, vrijednosti klasificira prema

skupinama urođenih motiva: u egzistencijske (npr. zdravlje, siguran posao), vrijednosti pripadanja (npr. prijateljstvo, ljubav), prestižne vrijednosti (npr. ugled, moć) i samoostvarujuće vrijednosti.

U trećem, posljednjem pristupu, odgoj se temelji na slobodi i stvaralaštvu, pri čemu je odabir vrijednosti rezultat dogovora autonomnih pojedinaca. To je u svom terapijskom pristupu usmjerenom na osobu i ideje o odgoju primjenjivao Rogers (1969, 1979), ističući kako je svrha odnosa sudionika u odgoju postajanje fleksibilnijom osobom, koja se lako prilagođava novim situacijama, koja je otvorena prema novim iskustvima te koja ima povjerenja u vlastite reakcije i ponašanje. Osnovna pretpostavka njegova pristupa jest da svaki pojedinac ima dovoljno unutrašnjih kapaciteta za razvoj svih svojih potencijala u produktivnom odnosu s terapeutom ili nekom drugom osobom koja joj pomaže u preuzimanju odgovornosti za svoj život, kao što je to primjerice odgajatelj. U tom odnosu nije naglasak na krajnjem cilju, već na procesu:

(...) dobar život je proces, a ne stanje. To je pravac, a ne odredište. Pravac koji predstavlja dobar život je onaj koji je odabran od strane organizma u cijelosti, i to onda kada postoji psihološka sloboda kretati se u bilo kome pravcu (Rogers, 1969, str. 186).

Rogers smatra kako samo na taj način odgoj može voditi do promjena u ličnosti pojedinca, njegovu ponašanju, djelovanju i stavovima, a takve se promjene mogu ostvariti suštinskim učenjem, koje je samoinicirano (jer čak i ako poticaj ili stimulans dolazi izvana, osjećaj otkrivanja i postizanja, ovlaštenosti i razumijevanja dolazi iznutra), suštinsko (jer utječe na promjene u ponašanju, stavovima, čak i u osobnosti odgajnika), samoevaluirano (jer osoba koja uči zna kada su njezine potrebe zadovoljene, kada učenje vodi prema onome što ona želi saznati i je li učenje doprinijelo razjašnjavanju prethodnog neznanja) te smisleno (jer kada se događa takvo učenje, elementi smislenosti ugrađeni su u cijelo iskustvo odgajnika) (Rogers, 1969).

Polić (1993, 2001) pak ističe kako je odgoj razvitak čovjekovih stvaralačkih moći, kojima se čovjek u stvaranju vlastita svijeta potvrđuje kao slobodno biće, biće koje pripada samo samome sebi. Pri tome se odgoj i obrazovanje isprepliću jer je odgoj u biti obrazovanje (oblikovanje čovjeka u duhu kulture u kojoj je rođen), jednako kao što je i obrazovanje u biti odgoj. Istinsko posredovanje kulture moguće je samo odgojem kao djelatnošću koja njeguje i razvija čovjekove stvaralačke mogućnosti, odnosno osposobljava ga da bude stvaratelj kulture. Ukoliko je pojedinac samo pasivni produkt i konzument kulture, a ne njezin stvaratelj, kultura se nastavlja onemogućavajući razvoj pojedinca koji bi ju mogao mijenjati.

Da bi pojedinac mogao nešto stvaralački preoblikovati, mora poznavati ono postojeće, kao i sredstva te načine na koje to može učiniti, odnosno potrebno mu je znanje kao jedan od

temelja stvaralačkog djelovanja. Međutim, samo znanje nije dovoljno, već je potreban i um koji „hoće i vjeruje da može drukčije i možda bolje“ (Polić, 2001, str. 14). Suština istinskog odgoja jest, prema Poliću, stvaralaštvo, jer je ostvarivanje čovjekovih mogućnosti stvaralački proces. Pri tome svaki pojedinac ostvaruje vlastite, autonomne vrijednosti koje će mu pomoći u aktualizaciji njegovih mogućnosti. To znači da je onda svako stvaralačko djelovanje ujedno i vrijednosno utemeljeno djelovanje, a to znači da su i vrijednosti u stvaralačkom procesu podložne promjenama te ih se ne bi trebalo shvatiti krutima i nepromjenjivima (Vuk-Pavlović, 1996). Odnosno, osobnim značenjem ih ispunjavaju tek ljudi u konkretnom društvenom i povijesnom kontekstu (Bognar, 2008). Takvo stvaralačko odgojno djelovanje, dakako, treba biti plansko i svrhovito, no, Polić (1993) ističe kako ono sadrži samo neke elemente planova, a nikako ne može biti do kraja isplanirano, jer bi to onda značilo planiranje stvaralaštva. Odnosno, odgoj u tom slučaju gubi svoj smisao i postaje odgojnom manipulacijom, odnosno instrumentalizacijom djeteta u svrhu ostvarenja nekog unaprijed određenog, djetetu izvanjskog cilja, kojemu ono treba služiti. Time se nužno koči razvoj njegove slobode i osobnosti jer se ne poštuje njegove potrebe.

Iako se u prethodnim dvama pristupima u odgojnim ciljevima naglašava razvoj pojedinca, odnosno cjeloviti razvoj njegove osobnosti, Polić ističe kako bez slobode to nije moguće postići

jer, ničiju osobnost, ne samo kao osobitost nego i kao o-sebitost, kao slobodu, nije moguće oblikovati, formirati ili izgraditi izvana. Osobnost se kao sloboda može oblikovati samo iznutra. Iz sebe same. Stoga je u osnovi svake osobnosti samoodgoj, do kojega je najbolji put upravo stvaralački odgoj koji s razvitkom odgajanikove osobnosti prerasta u suodgoj (2001, str. 16).

Dakle, među trima teorijskim pristupima odgoju vidljive su jasne razlike u shvaćanju odgoja. Vrijednosti koje se pokušavaju ostvariti povezane su sa svrhom odgoja, odnosno što se odgojem želi postići: održavanje postojećeg društvenog stanja proizvodnjom poslušnih, kojima je izvanjski određeno kakvi trebaju biti, i koji ni na koji način neće ugroziti dominantne centre moći i kritički promišljati o njihovim interesima; ili društvo autonomnih stvaralačkih osoba, koje će svojim aktivnim djelovanjem postajati osobe kakve bi željele biti, te koje će svojim samoostvarivanjem pridonijeti razvitku društva.

Naime, ukoliko se pojedinac odgaja prema unaprijed (izvanjski) određenim vrijednostima kako bi se ostvario svojevrсни odgojni ideal, tada mu se ne dopušta razviti svoje stvaralačke mogućnosti (potencijale i talente), jer se one mogu ostvarivati samo na temelju vlastitih vrijednosti koje svatko za sebe ispunjava smislom. Takav normirani odgoj značio bi povratak na Aristotelovu filozofiju odgoja (1988), u kojoj je sam smisao života normiran, jer čovjek

unaprijed zna čemu treba težiti i kakav treba postati. Dok je stvaralački život usmjeren na djelovanje/akciju i postajanje onim što čovjek želi biti, Aristotelova filozofija isključuje takvo djelovanje te ističe kako je najviša božanska odlika kojoj čovjek može težiti misaono promatranje. Nasuprot tomu, u odgoju kao stvaralaštvu, Kangrga (1989, str. 57–58) ističe kako upravo pojedinac sebe i svoj svijet treba stvarati i ostvarivati vlastitim djelovanjem, jer oni mu nisu dani gotovi:

Svijet nikada naprosto ne postoji, on nije, nego tek treba da bude da bi bio! Svijet treba da postane svijetom, znači dakle zadatak postavljen čovjeku da svojim praktičkim činom (praktičkim umom kao svjesnom djelatnošću) proizvede, stvori, otvori, odjelovi samu mogućnost onoga što nije i ne može da bude (...).

Bognar (2016, str. 31) potvrđuje kako „taj stvaralački iskorak prema nepoznatom, nije moguće učiniti na temelju pouzdana znanja ili unaprijed zadanih vrijednosti, već samo smjelim iskorakom prema budućnosti prema kojoj nas vode autonomno izabrane vrijednosti“. Drugim riječima, pojedinac može spoznati sebe i svoje stvaralačke mogućnosti jedino kroz njihovo ostvarivanje, kroz akciju, kroz suradnju s drugima s kojima raspravlja o autonomno odabranim vrijednostima. Pri tome je važno istaknuti da je upravo odnos s drugim ljudima u stvaranju svijeta kao čovjekovog djela ključan za odgoj, jer se tek u interakciji s drugima pojedinac može zaista mijenjati. Zaključno, taj se odnos odgajatelja i odgajnika, kao dvosmjernan proces, treba temeljiti na ljubavi, koja je pokretačka snaga svega (Vuk-Pavlović, 1937, str. 5): „Odgajateljska ljubav ... nužno osniva, izgrađuje i održava lični, personalni odnos, mimo kojega se i ne odvija odgojni proces.“

## 2.2. Interdisciplinarni pristup određenju pozitivne orijentacije u odgoju

Razumijevanju pozitivne orijentacije u odgoju, kao usmjerenosti učitelja na pozitivne osobine, potencijale i talente svakog učenika, treba pristupiti interdisciplinarno, i to uvažavanjem kronološkog slijeda ideja koje su se pojavljivale u tom kontekstu. Naime, općenito se složenost odgojnih situacija može razumjeti tek kada im se pristupi iz više različitih znanstvenih perspektiva. Primjerice, humanistička i pozitivna psihologija općenito pružaju dublje i bolje razumijevanje ličnosti i osobnosti pojedinca te motiva njegova ponašanja i djelovanja, dok kritičko-emancipacijska filozofija objašnjava značenje i važnost vrijednosti u procesu postajanja čovjekom i procesu odgoja, i to vrijednosti na kojima je nastalo demokratsko, građansko društvo (Bognar i Simel, 2013). Važno je istaknuti i razlikovati te različite znanstvene perspektive, kako bi se uvidio njihov značaj i doprinos u razvijanju koncepta pozitivne orijentacije u odgoju.

Iz perspektive humanističke psihologije, za pozitivnu orijentaciju u odgoju posebice su važne ideje Rogersa i Maslowa, najvažnijih predstavnika humanističkog pristupa odgoju. Primjerice, u Rogersovu (1985, 1995) (psihoterapeutskom) pristupu usmjerenom na osobu, naglasak je na podržavajućem odnosu između učitelja i učenika, koji se temelji na prihvatanju, povjerenju, empatičnom razumijevanju i autentičnosti učitelja. U tom se odnosu učenik može slobodno razvijati i istraživati vlastitu osobnost, kako bi postao „potpuno funkcionalnom osobom“ (Rogers, 1985, str. 195), koja je fleksibilna, otvorena prema životnim izazovima i koja ostvaruje sve svoje potencijale. Maslow (1971) pak tvrdi kako se pojedinca može zaista razumjeti tek ako se upoznaju njegove potrebe. Pri tome naglasak stavlja na njegove samoaktualizirajuće potrebe kao najviše u hijerarhiji ljudskih potreba, odnosno, ističe kako je svaki pojedinac intrinzično motiviran da ostvari svoju samoaktualizaciju.

Iz perspektive pozitivne psihologije kao poddiscipline psihologije nastale 2000. godine, na važnosti su značajno dobile čovjekove pozitivne osobine, potencijali i talenti, koji postaju središtem psihologijskih istraživanja, a ne samo njegovi problemi i patološka stanja (Seligman i sur., 2009; Rijavec, Miljković i Brdar, 2008; Noble i McGrath, 2015). Implementacijom takve pozitivne usmjerenosti u školski kontekst, pozitivni su psiholozi stvorili i koncept „pozitivnog odgoja i obrazovanja“. U okviru tog koncepta osmislili su i programe s ciljem razvijanja i uvježbavanja onih vještina i karakternih snaga kod učenika (poput mudrosti, hrabrosti, pravednosti), koje će doprinijeti njihovim akademskim postignućima, ali u isto vrijeme i psihološkoj otpornosti i dobrobiti, te naposljetku i njihovoj sreći. Svrha takvih pozitivnih

programa je preventivno i intervencijsko djelovanje, kako bi se izbjegla ili umanjila pojavnost poremećaja u ponašanju i drugih poteškoća kod djece i mladih.

Filozofski pristup na kojemu se pozitivna orijentacija u odgoju temelji jest kritičko-emancipacijski pristup, koji u sebi sadrži kritički element i afirmativni element emancipacije (Bognar, 2002). Bognar pojašnjava kako se pod kritičkim elementom misli na oslobađanje od osobnih ograničenja koja sputavaju razvoj pojedinca te na oslobađanje od ideoloških ograničenja i ovisnosti o autoritetima, o čemu je pisao i Polić (1997), a pod afirmativnim elementom emancipacije Bognar (2002, str. 17) podrazumijeva „razvitak i izražavanje osobnih potencijala“ i „stvaranja komunikacijske zajednice u kojoj možemo naći sugovornike i sudionike u procesu ostvarivanja zajedničkih vrijednosti i vizije“.

Odnos pozitivne orijentacije u odgoju i srodnih znanstvenih disciplina mogao bi se grafički prikazati kao na slici 1.



Slika 1: Odnos pozitivne orijentacije u odgoju i srodnih znanstvenih disciplina



### 2.2.1. Perspektiva humanističke psihologije

Na razvoj koncepta pozitivne orijentacije u odgoju značajno su utjecale ideje humanističke psihologije, koja se kao „treća sila“ u psihologiji (Maslow, 1971, str. 4) razvila 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća. Pojavila se uz dotadašnje pravce biheviorizma i psihoanalize, koji nisu bili primjereni i adekvatni za istraživanje ljudskog života, čovjekovih osobnih vrijednosti, svrhe i ciljeva, namjera i planova, koji su iznimno važni za razumijevanje pojedinca, te se iz tih razloga pojavio i treći, humanistički pristup (Maslow, 1971). Temeljne su ideje takvog pristupa kako se ponašanje pojedinca može razumjeti i objasniti samo na temelju njegova vlastitog viđenja svijeta, jer ponašanje nije uvjetovano samo kontekstom ili njegovim prošlim iskustvima, već pojedinac čini izbore koje za sebe subjektivno smatra najprimjerenijima. Odnosno, smisao njegova ponašanja može se razumjeti ukoliko su poznate vrijednosti koje ga motiviraju (Glassman i Hadad, 2009).

Maslow (1968), jedan od najznačajnijih predstavnika humanističkog pristupa, u svojoj teoriji razvoja osobnosti objašnjava kako pojedinac postaje osobom kakvom jest kroz ostvarivanje svojih temeljnih ljudskih potreba. Dakle, da bi ga se moglo razumjeti, potrebno je poznavati njegove potrebe, ali isto tako i osobne vrijednosti, ciljeve, namjere i planove, jer prije svega potrebe, a onda i vrijednosti, motiviraju njegovo djelovanje. Potrebe Maslow hijerarhijski svrstava u dvije kategorije. Prvu čine potrebe nedostatka (N-potrebe) (engl. *Deficiency needs*), u koje ubraja fiziološke potrebe, potrebu za sigurnošću, potrebu za ljubavlju i pripadanjem, te potrebu ostvarivanja samopoštovanja. Drugu kategoriju čine potrebe suviška ili samoaktualizacije (S-potrebe) (engl. *Being needs*), odnosno potreba za samoaktualizacijom. Maslow ističe kako samoaktualizirane pojedince više motiviraju S-potrebe, nego N-potrebe, no to je u slučaju kada su im sve prijašnje potrebe zadovoljene. Napominje kako odnos među tim dvjema kategorijama može dovesti i do unutrašnjeg konflikta kod pojedinca, i to između sigurnosti trenutačne udobnosti i postojećih obrazaca ponašanja i djelovanja te nesigurnosti koje nose promjene, odnosno osobni razvoj. Prema Maslowu (1971), samoaktualizirani su pojedinci ipak spremniji riskirati sigurnost poznatog i udobnog u korist potencijalnog razvoja te prigrbiti nove izazove. No, većina se ljudi opire osobnom razvoju zbog straha od promjene, neizvjesnosti te da ih drugi u njihovoj okolini neće prihvatiti. Taj strah Maslow (1971, str. 34) naziva „Jonahovim kompleksom“.

Uz potrebe, i vrijednosti motiviraju i usmjeravaju pojedinca na djelovanje. Kako bi pomogao ljudima u odabiranju onih vrijednosti pomoću kojih će ostvariti svoju samoaktualizaciju, Maslow (1971) je znanstveno istraživao one vrijednosti koje su birali

samoaktualizirani pojedinci. Pri tome tvrdi kako upravo takvi pojedinci (ili eksperti) trebaju za cijeli ljudski rod odrediti što je to čemu trebaju težiti:

Ako želimo znati koliko visoko čovjek kao ljudsko biće može narasti, izabrat ćemo one najviše pojedince. Ako želimo saznati koliko brzo čovjek može trčati, nema smisla da za procjenjivanje izaberemo one prosječne brzine, već je puno bolje da izaberemo osvajače zlatnih medalja na olimpijskim igrama (...). Ako želimo doznati mogućnosti duhovnog razvoja, razvoja vrijednosti ili moralnog razvoja ljudskih bića, tada smatram da najviše možemo naučiti proučavanjem naših najmoralnijih i najsvetijih pojedinaca (Maslow, 1971, str. 7).

Pri tome se Maslow poziva na Aristotela (1988), koji je također isticao poželjnim i dobrim samo ono što superiorni pojedinci odrede takvim.

Rezultati Maslowljeva (1954) istraživanja pokazali su kako samoaktualizirani pojedinci polaze od vrijednosti poput istine, ljepote, dobrote i pravde te kako one nemaju hijerarhijsku strukturu, već se međusobno nadopunjuju. Osim toga, Maslow navodi kako pokazuju i određeni set vrlina i karakternih snaga. Naime, imaju bolju percepciju stvarnosti i prihvaćaju je onakvom kakva jest, odnosno, percipiraju svijet bez pritiska vlastitih želja, nadanja i strahova. Pri tome i sebe prihvaćaju onakvima kakvi zaista jesu, što osim pozitivnih osobina uključuje i njihove mane, slabosti te neuspjehe. Zbog toga mogu istinski osjećati zahvalnost, odnosno otvoreni su prema osjećajima radosti koje donose svakodnevni trenutci, te mogu biti spontani, jednostavni i prirodni. Uz takvu osobnost veže se i kreativnost kao način življenja, odnosno originalnost, inovativnost, prilagodljivost i fleksibilnost u rješavanju problema.

Što se tiče njihova odnosa s kulturom i okruženjem u kojemu žive, Maslow (1954) napominje kako u tom odnosu ipak zadržavaju svoju autonomiju, odnosno, ne temelje svoje samopoštovanje na izvanjski postavljenim kriterijima uspjeha, već svoje zadovoljstvo temelje na vlastitim kriterijima. Nadalje, ističu se i po svojoj potrebi za mirom i privatnošću te postoji izvjesna odvojenost od kulture u kojoj žive, što ne znači da su asocijalni, već da im nije uvijek potrebno ljudsko društvo. Njihovi stavovi i vjerovanja nisu oblikovani i temeljeni prema društvenim normativnim kriterijima i porukama, već prema vlastitim. Pokazuju i snažnu empatiju, suosjećanje i iskrenu potrebu da pomognu drugima, što je u skladu s njihovim nesebičnim doživljajem vlastite misije ili poziva, na korist drugim ljudima. Samim time, dublje i intenzivnije nego drugi doživljavaju interpersonalne odnose, jer su „ljubazni ili barem strpljivi prema gotovo svima. Posebice su im draga djeca i lako ih emocionalno dirnu“ (Maslow, 1954, str. 167). Što se tiče njihova smisla za humor, ne smiju se drugim ljudima, već se smiju zajedno s njima. Spremni su učiti od svakoga tko ima nešto važno za reći, bez obzira na status u društvu ili stupanj obrazovanja. I naposljetku, samoaktualizirani pojedinci jasno razlikuju dobro od

lošeg te nikada ne bi ostvarili svoje ciljeve pomoću sredstava koje ne smatraju ispravnim ili ako njihov izbor ne smatraju etičkim.

Maslow (1954) napominje da njegov opis osobina samoaktualiziranih pojedinaca ne treba shvatiti isključivo, već kao sredstvo za razumijevanje interakcije kakvu takvi pojedinci imaju sa svijetom i sa sobom. Pri tome napominje kako ni takvi ljudi nisu oličenje savršenstva te nisu lišeni doživljavanja anksioznosti, dosade, krivnje i konflikata.

S obzirom na rezultate svog istraživanja i važnost samoaktualizacije i osobnog razvoja, Maslow (1971) tvrdi kako samoaktualizacija učenika treba biti krajnjim ciljem humanističkog pristupa odgoju. Odnosno, posao je učitelja da pomogne učeniku otkriti ono što već postoji u njemu, da spozna koje su njegove posebnosti, stil, tempo, interesi, odnosno po čemu se razlikuje od svih ostalih, i to u ozračju prihvatanja i osjećaja sigurnosti, što umanjuje strah, tjeskobu i obrambene reakcije učenika. Posebice važnim zadacima smatra i učenje o dragocjenosti života i važnosti sadašnjeg trenutka, učenje kako život bez radosti nema smisla, nadilaženje pseudoproblema i bavljenje važnim egzistencijalnim životnim problemima (npr. problem zla i patnje) te učenje kako činiti „dobre izbore“ (Maslow, 1971, str. 184).

Psihoterapeut Rogers (1995), u okviru svog pristupa usmjerenog na osobu, također tvrdi kako svatko u sebi ima potrebu za ostvarivanjem potencijala, odnosno tendenciju samoaktualizaciji. No, da bi zaista i došlo do samoaktualizacije, smatra kako su najvažniji osobnost učitelja te uspostavljanje i razvijanje kvalitetnih međuljudskih odnosa između učitelja i učenika. Te svoje ideje temelji na uvjerenju da svaki pojedinac ima kapacitet potreban za ostvarivanje svojih potencijala. Drugim riječima, tvrdi kako je ljudska priroda u osnovi dostojna povjerenja te će se pojedinac konstruktivno razvijati ako mu se za to omoguće određeni uvjeti (Rogers, 1995). Dok Maslow (1954) smatra važnim istražiti osobine samoaktualiziranih pojedinaca kako bi one pokazale ostalima u kojem se smjeru trebaju razvijati, Rogers (1995) tvrdi kako je jedino pojedinac taj koji za sebe može odrediti pravac djelovanja.

Kako bi se uopće mogao razvijati kvalitetan međuljudski odnos između učitelja i učenika, ključan preduvjet za to jest osobnost učitelja, odnosno njegova autentičnost. Pod tim Rogers (1985, str. 220) podrazumijeva učitelja kao autentičnu, istinsku osobu, jer on prije svega i jest osoba, „a ne bezlično utjelovljenje zahtjeva nastave, odnosno sterilna cijev kroz koju znanje prolazi na putu od jedne do druge generacije“. Drugim riječima, učitelj se ne nameće kao autoritet, već kao osoba koja surađuje, dijeli znanja i iskustva s drugima, razvijajući se i mijenjajući zajedno s učenicima. Da bi mogao ostvariti takav odnos, nužno je da vjeruje u učenike, njihove potencijale, kapacitete i sposobnosti, ali i u samoga sebe, jer mu je potrebna

hrabrost da prepozna i izrazi prave osjećaje, a ne da ih skriva, maskira ili projicira na druge (Rogers, 1995). Takvo odgojno djelovanje pak podrazumijeva konstantnu nesigurnost otkrivanja i istraživanja, „preuzimanja rizika i isprobavanja novih stvari“ (Rogers, 1969, str. 112) u stvaranju uvjeta za učenje i razvoj.

Kvalitetan međuljudski odnos učitelja i učenika podrazumijeva ozračje prihvatanja i povjerenja u osjećaje, osobnost i mišljenja učenika kao nesavršenog bića. Uz to, učitelj prema učenicima treba iskazivati empatično razumijevanje, bez analiziranja i prosuđivanja. Pri tome je ključno razumijevanje iz perspektive učenika, a ne razumijevanje iz perspektive učitelja (Rogers, 1969). Tek u takvom odnosu i takvim uvjetima, učenik će se moći razvijati. Drugim riječima, tek tada će biti sposoban za samoostvarivanje kada je slobodan kretati se u onom pravcu koji je u skladu s njegovim interesima, željama, potrebama, potencijalima i ciljevima (isto). Pri tome, Rogers (1969, str. 269) pod slobodom podrazumijeva „unutrašnju, subjektivnu slobodu“, odnosno slobodu izbora, slušanje sebe, izbor puta kojim pojedinac želi ići, „slobodu koju hrabro koristi da bi živio svoje potencijale“. Uz to, napominje kako je uz slobodu potrebna i „posvećenost procesu ostvarivanja“ (isto, str. 273), koja se ne odnosi samo na svjesno donošenje odluka za djelovanje u određenom pravcu, već na „cjelokupno djelovanje pojedinca koji je u potrazi za pravcima koji se pojavljuju u njemu samome“ (isto, str. 273). To jest, odnosi se na povjerenje da će ga vlastita iskustva te svjesne i nesvjesne tendencije voditi smislenom i svrhovitom djelovanju te samoostvarivanju.

U takvom međuljudskom odnosu, ispunjenom prije svega slobodom, a onda i autentičnošću, prihvatanjem i povjerenjem te empatičnim razumijevanjem dolazi do „učenja značajnog za ličnost“ (Rogers, 1985, str. 279), u kojemu pojedinac mijenja svoju ličnost, stavove, vrijednosti, ponašanje i pravac djelovanja. Ujedno, on postaje sve „otvoreniji prema doživljavanju“ (Rogers, 1985, str. 187), odnosno slobodno i svjesno proživljava sve doživljaje i emocije koje ga prate, bez potrebe da ih iskrivljuje kako bi se uklopile u njegovo viđenje sebe i svijeta. Ujedno, slobodnije i svjesnije osluškuje sve što se odvija u njemu, što ne uključuje samo hrabrost, nježnost i samopoštovanje, već i strah, obeshrabrenost ili bol. On ih ne skriva od svoje svijesti, već ih u potpunosti proživljava. Time je svaki trenutak za njega nov i nepoznat te živi sve „sadržajnijim životom“ (Rogers, 1985, str. 188). Pri tome će ličnost i svijest pojedinca uvijek iznova nastajati iz tih doživljaja, odnosno neće svaki doživljaj pokušavati preoblikovati i promijeniti kako bi se uklopio u već postojeću strukturu i okvir u kojemu se on doživljava i djeluje. Razvija i sve veće „povjerenje u vlastite reakcije“ (isto, str. 189), odnosno vlastite instinkte. S obzirom na to da su mu u svakoj situaciji dostupni svi podatci kao posljedica

njegove otvorenosti, može odabrati reakciju ili ponašanje koje će za njega u danom trenutku biti zadovoljavajuće. Takvo čovjekovo nastajanje i stvaranje, ostvarivanje sebe i svijeta u kojemu živi, Rogers (1985, str. 191) naziva postajanjem „potpuno funkcionalnom osobom“ (isto, str. 191). Naime, psihološki slobodan pojedinac, koji otvoreno i s povjerenjem doživljava svaki trenutak, kreće se prema tome da postane osoba koja „potpunije funkcionira“, koja je uronjena u proces postojanja i stvaranja svog svijeta, te koja slobodno živi u svakom trenutku, shvaćajući kako je to uistinu osnova života i jedino vrijeme u kojemu može stvaralački djelovati. U takvom procesu nije naglasak na doživljavanju pozitivnih emocija i stanja, već na obogaćivanju života koji je „uzbudljiv, nagrađujuć, izazovan, smislen“ (Rogers, 1985, str. 195). To od pojedinca prije svega zahtijeva hrabrost da stvara svoj svijet razvijanjem svojih potencijala, odnosno „uranjanje u bujicu života“ (isto, str. 196).

Dakle, prema Rogersu (1985, 1969), u odgojno-obrazovnom kontekstu iznimno je važno razvijati dvosmjerni odnos i uvjete u kojima će se učenici osjećati dovoljno slobodno i prihvaćeno da bi odbacili svoje obrambene reakcije u vidu nepoželjnih i neprimjerenih ponašanja i usmjerili se na svoje potencijale. Posebice ističe kako učenje koje uključuje promjene na osobnoj razini učenici mogu doživjeti prijetećim i kako mu se mogu odupirati, no navodi da je to moguće riješiti ostvarivanjem ozračja u kojemu se učenici neće bojati odbacivanja i ismijavanja. Pogrešnim pak smatra stav da učenike treba motivirati; odnosno, tvrdi kako je svatko od njih po svojoj prirodi znatiželjan, željan istraživanja, znanja i rješavanja problema te kako je takva intrinzična motivacija zbog raznih vanjskih faktora često potisnuta. Upravo je u tome važnost učitelja, da svojim djelovanjem ponovno pokrene tu motivaciju u učeniku. Rogers (1969) napominje da bi nastava prije svega trebala biti izazovna kako bi potaknula učenike na kritičko promišljanje o problemima koji ih se tiču, te kako učitelj treba biti taj koji će im ponuditi iskustva u nastavi kao pomoć pri njihovom rješavanju.

Ideje humanističkih psihologa imale su značajan utjecaj na hrvatske pedagoge, odnosno na njihovo viđenje odgoja i pristup odgoju. U hrvatskoj su literaturi najistaknutiji zagovornici humanističkog pristupa odgoju pedagozi Bognar (1999) i Matijević (2010), koji svoje viđenje odgoja većinom temelje na Maslowljevoj teoriji o ljudskim potrebama, posebice samoaktualizirajućim potrebama i reformskim pedagogijama.

Bognar (1999, str. 19) u odgoju stavlja naglasak na međuljudski odnos u kojemu se ostvaruju uvjeti za razvoj pojedinca kao radnog i stvaralačkog bića, odnosno u kojemu se pruža „pomoć i podršku mladoj osobi u njenom nastojanju da razvije sve svoje ljudske potencijale“. Bognar posebno naglašava važnost vlastite aktivnosti svakog pojedinca u aktualizaciji njegovih

moćnosti i potencijala. No, s obzirom na društvenu uvjetovanost odgoja, ističe kako se ta aktualizacija uvijek događa u odnosu s drugim ljudima te stoga razlikuje individualni i društveni cilj odgoja. Pod individualnim ciljem podrazumijeva ostvarivanje ozračja podrške i poticanje razvoja mogućnosti svakog pojedinca, te navodi kako se ostvaruje zadovoljavanjem osnovnih potreba (bioloških, socijalnih i samoaktualizirajućih), pri čemu se poziva na Maslowa (1954). Pod društvenim ciljem pak podrazumijeva usvajanje određenih društvenih normi i vrijednosti kako bi se održalo postojeće društvo (ili njegov daljnji razvoj). Iako svoje ideje većinom temelji na Maslowljevim idejama, Bognar (1999) ističe da u odgojnim nastojanjima ne treba stremiti izvanjskim vrijednostima, odnosno unaprijed osmišljenom odgojnom idealu, već pomoći svakom pojedincu da bude aktivni kreator svijeta u kojemu živi. Društvene norme i vrijednosti svrstao je u područja odgoja po uzoru na hijerarhiju osnovnih ljudskih potreba te razlikuje egzistencijalni odgoj (norme i vrijednosti vezane uz rad, zaštitu života i zdravlja, zaštitu okoliša i dr.), socijalni odgoj (vrijednosti i norme kojima se reguliraju odnosi među ljudima) i humanistički odgoj (ljudska prava i dignitet ljudske ličnosti). Ipak, smatra kako u odgoju prije svega treba uvažavati osnovne ljudske potrebe pojedinca, a posebice samoaktualizirajuće. Ističe kako će time i određeni društveni zahtjevi poput nenasilja i poštivanja ljudskih prava pojedincu biti prirodni i prihvatljivi, kao dio njegova konstruktivna razvoja, pa se to u odgoju ne treba posebno naglašavati.

Važnim dijelom humanističkog odgoja, koji je usmjeren upravo na zadovoljavanje samoaktualizirajućih potreba, smatra afirmiranje učenikovih pozitivnih mogućnosti, osobina, potencijala i talenata, odnosno odgoj njihove pozitivne slike o sebi. Pri tome je uloga učitelja da kod svakog pojedinog učenika otkrije ono nešto po čemu će biti autentičan te da mu pomogne u razvoju potencijala i talenata. No, Bognar (1999) upozorava kako se takva uloga učitelja ne može ostvariti u represivnoj, tradicionalnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi koja se zasniva na rangiranju, natjecanju i proizvodnji serijskih ličnosti, s ciljem održavanja postojećeg društvenog stanja i slijepim slijeđenjem autoriteta. Jedan od primjera koji navodi jest vrednovanje učenika po „Gausovoj krivulji“, koja pretpostavlja da se u jednom razredu nalaze i oni „slabi učenici“, što im unaprijed onemogućava da razvijaju pozitivnu sliku o sebi (Bognar, 1999, str. 82). Dakle, prema Bognaru, odnos koji pojedinac uspostavlja prvo sa samim sobom, a onda i s društvom, trebao bi biti afirmativan, što znači da je on sposoban ne samo u sebi već i u drugima vidjeti njihove dobre strane, što poboljšava suradnju i potencijalno rješava probleme oko usklađivanja različitih (suprotstavljenih) potreba. Odnosno, razvoj takvih afirmativnih

odnosa kod svakog pojedinca stvara „životni optimizam, vjeru u vlastitu vrijednost i vrijednost drugih i povoljnu situaciju za međusobnu suradnju i razumijevanje“ (Bognar, 1999, str. 73).

Bognar (1999) ipak upozorava na postojanje konflikta između pojedinca i društva, jer „što je više neka osoba socijalizirana (adaptirana), to je manje slobodna i obratno. Upravo ta suprotnost adaptiranosti i slobode, konformizma i originalnosti, jedan je od značajnih činitelja društvenih promjena“ (Bognar, 1999, str. 31). Prema humanističkoj teoriji koju zastupa, takav se konflikt rješava razvijanjem i ostvarivanjem kritičkog odnosa prema društvu te naglašavanjem potrebe za njegovim kontinuiranim mijenjanjem, u skladu s ljudskim potrebama. Ističe kako, u tom smislu, odgoj sadrži i emancipacijsku komponentu, koja je potrebna sve dok u društvu postoje oni kojima je iz različitih razloga onemogućeno zadovoljavanje njihovih potreba. No, da bi pojedinac mogao kritički promišljati, za to mu je nužno potrebno znanje. Bognar (1999) napominje da između odgoja i obrazovanja postoji izvjesna razlika i to upravo s obzirom na individualne i društvene ciljeve. Dok pod odgojem podrazumijeva poticanje i pružanje podrške u razvoju pojedinca, obrazovanje shvaća kao sustavni proces učenja, čiji je individualni cilj zadovoljavanje spoznajnih, doživljajnih i psihomotornih interesa, a društveni usvajanje tekovina kulture u kojoj živi (znanstvenih, umjetničkih i humanističkih). Ističe kako su oba procesa isprepletena u nastavi, iako je odgoj u odnosu na obrazovanje poprilično zapostavljen.

Matijević (2010, 2012) pak iz didaktičke perspektive također ističe kako je važno poticati individualne sposobnosti svakog pojedinca te omogućiti ostvarivanje njihovih potencijala u skladu s kulturom iz koje dolaze. Napominje kako se u didaktičkoj literaturi od početka 21. stoljeća mogu pronaći različite sintagme koje promoviraju takve stavove, poput „nastava usmjerena na dijete“, „aktivno učenje“, „kurikulum usmjeren na dijete“ i dr. (Matijević i Radovanović, 2008, str. 188–189). Takve se sintagme, prema njemu, u praksi mogu ostvariti primjenom temeljnih ideja alternativnih škola, od kojih je najpoznatija waldorfska pedagogija u kojoj se u školi ne uči samo glavom, već i srcem i rukama (Matijević, 2010). Posebice korisnom i primjenjivom smatra i Montessori metodu, u kojoj je naglasak na samoformiranju učenika u za to primjerenim i osiguranim uvjetima. Drugim riječima, učenicima se pristupa kao cjelovitim bićima koja su autonomna, a ne kao fragmentarnim strojevima koji se bave isključivo obradom i suhoparnom reprodukcijom činjenica i podataka. Matijević (2010) napominje kako od samog početka djetetova školovanja treba organizirati nastavne aktivnosti koje neće biti usmjerene samo na njegovo kognitivno područje, već koje će unaprijediti njegove različite kompetencije, vještine i sposobnosti, kao i kvalitetu njegove

ličnosti. Kao primjere takve nastave usmjerene na učenika, u kojoj se mogu zadovoljiti potrebe i interesi učenika navodi istraživačku, problemsku i projektnu nastavu.

Uloge učitelja i učenika u takvom se kontekstu, napominje Matijević (2010, 2012), značajno mijenjaju. Učitelj više nije u tradicionalnoj ulozi predavača, a učenik više nije pasivni objekt koji u takvom podređenom odnosu ne može zadovoljiti svoje biološke, socijalne ili samoaktualizirajuće potrebe, želju za djelovanjem te znatiželju. Pomoć učenicima u njihovu razvoju postaje učiteljevim prioritetom, te on postaje njihovim suradnikom, ali i organizatorom, menadžerom te instruktorom. Učenici pak postaju aktivni sudionici i sukreatori nastave, kojima je u svakom trenutku jasan smisao aktivnosti koje zajedno ostvaruju (Matijević, 2010; Matijević i Radovanović, 2011). Tako organizirana i ostvarivana nastava ne temelji se više na tradicionalnoj strukturi pripremanja, obrade nastavnog sadržaja, vježbanja, ponavljanja i provjeravanja (Poljak, 1980, str. 53), već se temelji na dogovoru, realizaciji, te naposljetku na evaluaciji (Bognar i Matijević, 2002).

Dakle, kada je riječ o doprinosu humanističke psihologije u razumijevanju važnosti usmjeravanja na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente učenika, prije svega treba istaknuti kako se u najvećoj mjeri, zahvaljujući Maslowu (1954, 1971) i Rogersu (1969, 1985), naglasila važnost zadovoljavanja samoaktualizirajućih potreba pojedinca i ostvarivanja uvjeta za njihovo razvijanje. Daljnji razvoj i primjenu tih ideja u odgoju ostvarili su hrvatski pedagozi Bognar (1999) i Matijević (2010), razvijajući i unaprjeđujući koncept nastave usmjerene na učenika, u kojoj je učenik sa svim svojim potrebama i interesima u središtu procesa. U skladu s idejama humanističkih psihologa, najvažnijim ciljem humanističkog odgoja istaknuli su poticanje učenika da postanu svoji i autentični kroz prepoznavanje, razvijanje i ostvarivanje svojih pozitivnih mogućnosti, potencijala i talenata. Osim toga, pridonijeli su razumijevanju procesa u kojemu pojedinac postaje potpuno funkcionalnom osobom, a promjene koje se u njemu događaju posljedica su međuljudskog odnosa, koji obilježava autentičnost učitelja, prihvaćanje, povjerenje i empatično razumijevanje. S razvojem pozitivne psihologije, pozitivne osobine i mogućnosti pojedinca još su više naglašene, te postaju središtem psihologijskih istraživanja.



### 2.2.2. Perspektiva pozitivne psihologije

Bit pozitivne psihologije je usmjerenost na čovjekove pozitivne osobine i snage, a ne samo na njegove probleme i poteškoće, odnosno negativne strane. Upravo je to i njezin najvažniji doprinos, posebice u odgojno-obrazovnom kontekstu, jer je u središte pozornosti, još više nego humanistički psiholozi samoaktualizirajuće potrebe, vratila učenikove potencijale i talente. No, takva pozitivna usmjerenost psihologije nije novina. Još od svog utemeljenja pa sve do Drugog svjetskog rata, psihologija je kao znanost imala tri cilja: liječenje psihičkih bolesti, unaprjeđenje života pojedinaca te prepoznavanje i razvijanje potencijala i talenata pojedinaca (Seligman, 1998). Međutim, tijekom i nakon Drugog svjetskog rata bavila se većinom rješavanjem problema pojedinaca jer su psihičke posljedice rata bile vrlo velike, te su brojne države izdvajale velika financijska sredstva za programe istraživanja i terapije mentalnih bolesti. Tomu u prilog govori i broj objavljenih istraživanja o emocijama, koja su se većinom odnosila na one negativne: u razdoblju od 1887. do 2000. godine bilo je 8 072 članka o ljutnji, 57 800 o anksioznosti te 70 856 o depresiji. O pozitivnim emocijama bilo je znatno manje objavljenih članaka: o radosti 851, o životnom zadovoljstvu 5 701 i o sreći 2 958 članaka. (Myers, 2014)

Usmjerenost na negativne pojave u istraživanjima smanjila se imenovanjem Martina Seligmana predsjednikom Američke udruge psihologa 1998. godine, koji je u suradnji s drugim psiholozima (npr. Peterson, 2000; Seligman i Csikszentmihalyi, 2000; Diener, 2000; Snyder, 2000) utemeljio pozitivnu psihologiju. Pri tome je istaknuo kako „isključivi fokus na patološka stanja koji je dominirao ovom disciplinom rezultira modelom ljudskog bića kojemu nedostaju pozitivne osobine koje život čine vrijednim življenja“ (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000, str. 5). Time je pokrenuo inicijativu znanstvenih, empirijskih istraživanja pozitivnih ljudskih mogućnosti te vrlina i snaga kojima će ostvariti svoju dobrobit, odnosno sreću. Psiholozi poput Sheldona i King (2001) takvu inicijativu smatraju pokušajem poticanja psihologa da se u svojim istraživanjima ponovno bave pozitivnom stranom čovjekove psihe, koja je više od pola stoljeća bila zanemarena. S obzirom na dominantnu usmjerenost na čovjekove probleme te na redukcijску epistemologijsku tradiciju psihologije kao znanosti, u kojoj se „nečemu pozitivnom“ pristupa sa sumnjom te se to vidi kao posljedicu maštanja i sanjarenja, smatrali su kako taj pokušaj neće biti jednostavan. Gable i Haidt (2005) pak ističu kako pozitivna psihologija, iako se usmjerava na ono pozitivno u ljudi, nema namjeru ignorirati ili umanjiti doprinos kliničke psihologije u bavljenju problemima i patološkim stanjima pojedinaca. Uz to, sam njezin naziv „pozitivna psihologija“ ne implicira da je ostatak psihologije negativan, već

predstavlja pokušaj uspostavljanja ravnoteže u bavljenju čovjekovim i negativnim i pozitivnim stanjima i osobinama (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000).

Psiholozi su ostvarivali različita empirijska istraživanja u različitim područjima ljudskog djelovanja; primjerice u području prava, ekonomije, kliničke psihologije, terapijskog savjetovanja, zdravstva te institucionalnom odgoju i obrazovanju. S obzirom na to da mladi najveći dio svojega vremena, nakon obitelji, provode upravo u odgojno-obrazovnim institucijama, pozitivni su psiholozi shvatili kako je to izvrsna prilika za provođenje inicijativa i programa povećanja njihove dobrobiti (Short i Talley, 1997; S. F. Hamilton i M. A. Hamilton, 2009). Takvo djelovanje, koje je osim na znanja i vještine koje pridonose školskom uspjehu, usmjereno i na vještine za razvijanje dobrobiti učenika, nazvano je „pozitivnim odgojem i obrazovanjem“ (Seligman i sur., 2009, str. 294).

Osim što djeca i mladi u školi provode većinu vremena, Way, Reddy i Rhodes (2007) navode da učenici u njemu eksplicitno i implicitno uče o sebi i odnosima s drugima te kako se nositi s izazovima, posebice u adolescenciji kao kritičnom razdoblju, obilježenom čestim pojavama depresije, anksioznosti i promjenama u raspoloženju (Gilman, Huebner i Furlong, 2009). Također, adolescenti u tom razdoblju najčešće ne traže pomoć odraslih samoinicijativno, već se oslanjaju na inicijativu roditelja i učitelja (Sawyer, Miller-Lewis i Clark, 2007). No, postavlja se pitanje što je s onima koji ne pokazuju takve poremećaje ili bolesti. Mentalno se zdravlje ne može definirati samo kao njihova odsutnost (kao što je to sve do nedavno često bilo definirano u istraživanjima s djecom i mladima), već ono ima svoje međusobno povezane komponente – emocionalnu, socijalnu i psihološku dobrobit (Keyes, 2002, 2005).

Kako bi se mogao razumjeti način na koji pozitivni psiholozi razvijaju vještine učenika koje će doprinijeti njihovoj dobrobiti, važno je shvatiti što pod njom podrazumijevaju. Općenito, može se reći kako se dobrobit shvaća kao multidimenzionalni i holistički koncept, koji uključuje hedonističke i eudaimonističke elemente. Naime, dobrobit se posljednjih nekoliko desetljeća shvaćala na različite načine. Primjerice, življenje „dobrog“ života, zdrav razvoj i napredovanje svakog čovjeka kao sinonimi za visoku razinu mentalne dobrobiti (Huppert i So, 2013), prema Deci i Ryanu (2008) mogu se promatrati iz dvije perspektive koje se temelje na filozofijskim tradicijama; iz hedonističke i eudaimonističke perspektive. U hedonističkoj pojedinac doživljava pozitivne emocije, osjećaj sreće i zadovoljstva, a u eudaimonističkoj perspektivi ta je sreća rezultat aktualizacije vlastitih potencijala, odnosno ostvarivanja svoje prave prirode. Često su istraživači pokazivali tendenciju opredjeljivanja za jedan ili drugi pristup, no u posljednja dva desetljeća prepoznato je da je za psihološko zdravlje

važno i „osjećati se dobro“ (konzistentno s hedonističkim pristupom) i „dobro funkcionirati“ (konzistentno s eudaimonističkim pristupom) (Huppert i So, 2013, str. 838; Keyes i Annas, 2009). Seligman (2004) pak razlikuje tri područja dobrobiti, čije se vještine mogu naučiti – ugodan život, angažirani život i smislen život. Ugodan život kao hedonističko područje podrazumijeva pozitivne emocije poput radosti, ljubavi, zadovoljstva i užitka, a područje u kojemu pojedinac često doživljava osjećaj zanesenosti naziva angažiranim životom. Za razliku od ugodnog života i emocija koje u njemu prevladavaju, u drugom području emocije nisu u tolikoj mjeri prisutne, jer stanje zanesenosti podrazumijeva odsutnost misli i emocija, iako pojedinac poslije takvog iskustva može reći da mu je bilo zabavno (Fave i Massimini, 2005). Do takvog se stanja može doći samo kada se pojedinac aktivno koristi svojim snagama i talentima kako bi prevladao izazove koji su pred njim. Treće, posljednje područje, smislen život, usmjeren je na postizanje smisla i svrhe djelovanja, a ostvaruje se kroz povezanost s drugima, odnosno, kada se pojedinac koristi svojim snagama i talentima kako bi pripadao i služio nečemu većemu od njega samog (Seligman, 2004). Dakle, prema Seligmanu (2002), temeljni činitelji dobrobiti su pozitivne emocije, angažiranost i smislenost. Njima dodaje i postignuća, u smislu usmjerenosti na ostvarivanje ciljeva i zadovoljstvo koje ono pruža, te pozitivne odnose kao potencijalno najvažnije, jer ističe kako se svi ostali elementi ostvaruju u društvenom kontekstu, u odnosu s drugim ljudima (Seligman, 2012). Time je od činitelja stvorio akronim PERMA (*Positive emotions, Engagement, Positive Relationships, Meaning, Accomplishment*), pri čemu je svaki činitelj morao zadovoljiti tri uvjeta: da doprinosi dobrobiti, da im pojedinci teže zbog njih samih, a ne zbog povezanosti s drugim elementima, te da se mogu definirati i mjeriti neovisno o ostalim elementima. Slično tomu razmišljaju i Keyes (2002) te Diener i suradnici (2010). Keyes (2002) razlikuje emocionalnu dobrobit (hedonističku), odnosno prisutnost pozitivnih osjećaja o sebi i životu, socijalnu (društvenu) dobrobit, koja uključuje osjećaj povezanosti s drugima te pripadnost i cijenjenost zajednice, te psihološku dobrobit (eudaimonističku), koja se usmjerava na dobro funkcioniranje pojedinca, odnosno, prema detaljnijem objašnjenju Ryff i Singer (2006), podrazumijeva osobni razvoj, suradnju s drugima te življenje vlastitih, autonomno odabranih vrijednosti. Diener i suradnici (2010) također govore o dobrobiti kao psihosocijalnom konstrukt koji obuhvaća pozitivne odnose s drugima, osjećaj kompetentnosti i samopouzdanja te vjerovanje kako je život smislen i svrhovit.

Što se tiče dobrobiti samih učenika, odnosno dobrobiti u školskom kontekstu, ona se nešto drukčije i konkretnije definira. Primjerice, Engels, Aelterman, Van Petegem i Schepens (2004, str. 128) promatraju je kao „pozitivno emocionalno stanje koje je rezultat harmonije

među ukupnosti specifičnih okolinskih faktora s jedne strane, te osobnih potreba i očekivanja prema školi s druge strane“. Pri tome napominju kako su potrebe i očekivanja učenika subjektivne, dinamične i određene socijalnom stvarnošću, odnosno događaju se u interakciji s njihovim okruženjem. De Fraine, Van Landeghem i Van Damme (2005, str. 297) pojednostavnjuju definiciju opisujući dobrobit učenika s hedonističkog aspekta, kao „stupanj dobrog osjećanja u školskom okruženju“, dok Fraillon (2004, str. 23) usmjerava definiciju na „stupanj učinkovitog funkcioniranja u školskoj zajednici“, pod kojom podrazumijeva kohezivnu grupu koja ima zajedničku svrhu vezanu uz školu. On navodi kako se taj stupanj funkcioniranja može iskazati kroz dvije dimenzije: intrapersonalnu (koja podrazumijeva autonomiju, regulaciju emocija, otpornost, samoeфикаsnost, samopouzdanje, svrhovitost (duhovnost), znatiželju, angažiranost u učenju i društvenoj zajednici te usmjerenost na najuspješnije izvršavanje zadataka i ciljeva) te interpersonalnu (koja pak podrazumijeva učinkovitost u komuniciranju, empatiju, prihvatanje i poštivanje različitosti te osjećaj povezanosti s društvom u kojemu živi) (str. 34–35). Noble, McGrath, Roffey i Rowling (2008, str. 30) su, smatrajući kako prijašnje definicije ne daju specifične smjernice za školsku praksu, dali svoju definiciju dobrobiti učenika, uvažavajući i hedonistički i eudaimonistički pristup: „Optimalna (ili poželjna) dobrobit je održivo stanje karakterizirano (većinom) pozitivnim osjećajima i stavovima, pozitivnim odnosima s drugim učenicima i učiteljima, otpornošću, samooptimizacijom i visokom razinom zadovoljstva s iskustvima učenja u školi“. Drugim riječima, dobrobit shvaćaju kao relativno konzistentno mentalno ili emocionalno stanje koje prožima većinu učenikovog funkcioniranja u školi, poput učenja i pozitivnih odnosa s drugima u njegovu okruženju, te u kojemu se uspješno suočava s preprekama i problemima na koje nailazi, u kojemu je svjestan svojih sposobnosti, karakternih snaga i potencijala te je usmjeren na njihovo ostvarivanje.

Visoka dobrobit učenika, odnosno njihovo pozitivno mentalno i emocionalno stanje povezano je i s razvijenijim akademskim vještinama te samim time i njihovim boljim školskim postignućima. Odnosno, osobe koje doživljavaju pozitivne emocije pokazuju širokourniji stil suočavanja u kojemu se distanciraju od svojih trenutačnih problema i razmatraju ih s više stajališta (Fredrickson i Joiner, 2002) te kreativnije razmišljaju (Isen, 1990). Također, pokazuju „širi raspon pozornosti od osoba koje ne doživljaju određene emocije ... te imaju mnogo više potreba za misaonim akcijama“ (Fredrickson i Branigan, 2005, str. 320). Visoke razine dobrobiti značajno pridonose i samoregulirajućem učenju, usmjerenosti na ciljeve, boljoj samoprocjeni vlastitog akademskog postignuća (Howell, 2009), te u konačnici i „optimalnom

akademsom uspjehu“ (Suldo, Thalji i Ferron, 2011, str. 28). U skladu s tim, Noble i suradnici (2008) ističu kako učenici koji iskazuju visoke razine dobrobiti potencijalno imaju manje školskih izostanaka, pokazuju dobi primjerene akademske vještine i prosocijalno ponašanje.

Za razvijanje dobrobiti učenika te vještina koje će poboljšati njihov školski uspjeh, pozitivni su psiholozi osmislili različite modele i koncepte pozitivnog odgoja i obrazovanja, koji služe kao okviri za pozitivno djelovanje učitelja. Primjerice, Norrish i suradnici (2013) osmislili su GGS model za pozitivan odgoj i obrazovanje (engl. *GGS Model for positive education*), kojim je obuhvaćeno šest širokih i međusobno povezanih domena dobrobiti: pozitivne emocije, pozitivna angažiranost, pozitivna postignuća, pozitivna svrha, pozitivni odnosi i pozitivno zdravlje. Poseban je naglasak na karakternim snagama, koje posjeduje svaki pojedinac te pomoću kojih može postati ono najbolje što može biti. U okviru domene pozitivnih emocija, učenicima se pomaže da doživljavaju pozitivne emocije poput radosti, zahvalnosti, nade i inspiriranosti, ali i da shvate kako su i negativne emocije važan i svakodnevni dio života te se potiče otvoreno doživljavanje svih emocija. Osim na doživljajnoj razini, učenici uče i na teorijskoj razini o emocijama i njihovoj povezanosti s funkcioniranjem pojedinca. U domeni pozitivne angažiranosti učenici istražuju i promišljaju vlastite karakterne snage te kako im one omogućuju ostvarivanje njihovih ciljeva. To je povezano i s pozitivnim postignućima, koja se odnose na razvoj individualnih potencijala kroz nastojanja i ostvarivanje pojedincu značajnih ishoda unatoč preprekama i izazovima koje susreće u tom procesu. Što se tiče pozitivne svrhe, učenici su poticani da pronađu viši smisao, odnosno svrhu u svom životu, da pridonose drugima te zajednici u kojoj žive. Pri tome nije naglasak samo na pomaganju drugima, već i na razvijanju snažnih, pozitivnih odnosa sa samima sobom i svojim socijalnim okruženjem, i to kroz unapređivanje socijalnih i emocionalnih kompetencija koje će im u tome pomoći. Pozitivan odnos sa samima sobom povezan je i s pozitivnim zdravljem, odnosno, učenici trebaju usvojiti održive navike kojima će pridonijeti svom fizičkom i psihičkom zdravlju. Takvim konkretnim pristupom, Norrish i suradnici (2013) tvrde kako njihov model pruža strukturirani put za implementaciju pozitivnog obrazovanja u škole, i to na nekoliko razina: kao življenje filozofije koja se nalazi u temelju pozitivnog obrazovanja, kao zaseban predmet u kojemu se učenika poučava važnim temama u okviru pozitivne psihologije, kao međupredmetna tema, te na razini školske kulture.

Međutim, i prije GGS modela kreirano je nekoliko programa u duhu pozitivnog razvoja djece i mladih, koji polaze od činjenice da odsutnost problema kod mladih ne podrazumijeva njihovu spremnost na zdrav, pozitivan razvoj (Pittman, 1991). To su primjerice pristup *pozitivni*

*razvoj mladih*<sup>2</sup> (Benson, 1999; Catalano i sur., 1999), te *okvir za pozitivnu odgojno-obrazovnu praksu*<sup>3</sup> (Noble i McGrath, 2008).

Program *pozitivni razvoj mladih* prema Bensonu (1999) te Pittman i Fleming (1991) podrazumijeva način razmišljanja i konceptualni okvir u kojemu se pokušavaju utvrditi i promicati one vještine i kompetencije mladih koje će ih učiniti uspješnima u svijetu koji se ubrzano mijenja. Programi u okviru tog pristupa usmjereni su primjerice na promicanje pozitivnih odnosa u različitim kontekstima (obiteljskim, vršnjačkim, školskim, u okviru zajednice te kulture), razvijanje različitih kompetencija (socijalnih, emocionalnih, moralnih, ponašajnih), identiteta, samoeфикаsnosti i samoodređenja, potom duhovnosti, razvijanje optimizma i nade u orijentaciji na budućnost, te stvaranje uvjeta za angažiranost, prosocijalno ponašanje i učenje socijalnih normi (Catalano i sur., 2004). Primjeri su takvih programa *Growing Healthy*, *Know Your Body*, *Children of Divorce*, *Life Skills Training*, *The PATHS Project*, i *Project ALERT* (Catalano i sur., 2004, 109). Noble i McGrath (2008) su pak prilagodili i primijenili Seligmanove elemente dobrobiti (PERMA) u školski kontekst, stvorivši *okvir za pozitivnu odgojnu praksu* kako bi nadopunili postojeće tradicionalne pristupe školskih psihologa (u kojima se najčešće usmjeravaju na probleme) te kako bi unaprijedili njihov rad u razvijanju dobrobiti na razini pojedinca, grupe i cijele škole. Osim pozitivnih emocija (poput osjećaja pripadanja, sigurnosti, zadovoljstva, afirmacije i ponosa, uzbuđenja i uživanja, optimizma prema školskom uspjehu), pozitivnih odnosa (među vršnjacima te između učitelja i učenika), angažiranosti kroz karakterne snage te smisla i svrhe (kroz primjerice školske projekte), također su stavili naglasak na socijalne i emocionalne kompetencije, ističući da će učenici „češće doživljavati dobrobit i ponašati se prosocijalno kada imaju osjećaj socijalne i emocionalne kompetencije..., kako se učinkovit kurikulum socijalnog i emocionalnog učenja usmjerava na prosocijalne vrijednosti (poput poštovanja, suradnje, prihvaćanja različitosti, suosjećanja, iskrenosti, uključivosti i druželjubivosti)“ (Noble i McGrath, 2008, str. 122), na vještine otpornosti, socijalne vještine, vještine vezane uz emocionalnu pismenost te uz osobna postignuća. Nekoliko godina kasnije, Noble i McGrath (2015) još su detaljnije razradili Seligmanove PERMA elemente dobrobiti i spomenuti *okvir* te stvorili akronim PROSPER<sup>4</sup>. Pozitivnim odnosima, pozitivnosti (pozitivnim emocijama i pozitivnom razmišljanju), svrsi, angažiranosti te ishodima (postignućima), dodali su karakterne snage te otpornost, jer razvoj

---

<sup>2</sup> Engl. *Positive youth development approach* (PYD).

<sup>3</sup> Engl. *Positive educational practice framework*.

<sup>4</sup> Akronim je stvoren prvim slovima elemenata dobrobiti: „**P**ositivity, **R**elationships, **O**utcomes, **S**trengths, **P**urpose, **E**ngagement, **R**esilience“ (Noble i McGrath, 2016, str. 25).

karakternih snaga učenika (ali i učitelja te roditelja) smatraju središnjim dijelom dobrobiti, zbog njihova doprinosa samosvijesti učenika o njihovim snagama, njihovu daljnjem razvijanju i upotrebi te samopoštovanju. Usto, u tom je procesu razvoja iznimno važna i otpornost, odnosno sposobnost oporavljanja od pogrešaka i neuspjeha te hrabro suočavanje s nepoznatim, izazovnim situacijama, što je presudno za njihov uspjeh u školskom kontekstu i izvan njega. (Noble i McGrath, 2016)

U okviru opisanih modela i pristupa pozitivnog odgoja i obrazovanja, brojni autori ističu kako i kontekst u kojemu se ono odvija značajno može doprinijeti ili naštetiti dobrobiti učenika. Naime, Peterson i Seligman (2004) svjesni su da na vještine pojedinca utječu i različiti sustavi u kojima žive; odnosno, da se kvaliteta života pojedinca može promatrati i kroz ekološku perspektivu (Gilman, Huebner i Furlong, 2009). Poseban je utjecaj na Seligmana i Petersona imao Bronfenbrennerov (1994) ekološki pristup, u kojemu su definirani različiti konteksti s obzirom na njihov neposredan utjecaj na ponašanje pojedinca: mikrosustav (obitelj, vršnjaci, škola, susjedstvo), mezosustav (odnosi među mikrosustavima), ekosustav (veći sustavi poput pravnog sustava, sustava socijalne skrbi i masovnih medija) te makrosustav (ideološki i institucionalni obrasci koji zajedno definiraju kulturu). Tako primjerice, Way, Reddy i Rhodes (2007) te Chu, Saucier i Hafner (2010) tvrde kako na dobrobit značajno može utjecati školska klima (učiteljeva podrška, vršnjačka podrška, autonomija učenika u razredu te jasnoća i konzistentnost školskih pravila) te socijalna podrška (opskrbljivanje psihološkim i materijalnim resursima kako bi se pojedinac lakše suočavao sa stresom). C. Manz, Cameron, K. Manz i Marx (2006) te White i Murray (2015) pri tome napominju kako se razvijanje takvih pozitivnih institucija ne odvija samo u učionici, između sudionika odgojno-obrazovnog procesa, već se treba odvijati na razini školske kulture. Rukovoditelji škole trebaju usuglasiti njezinu viziju, misiju i operativne ciljeve kako bi stvorili jasan okvir djelovanja te kako bi mogli ulagati u usavršavanje učitelja i drugih djelatnika.

Takvo viđenje uloge odgoja i obrazovanja svakako je napredak u odnosu na njegovo tradicionalno viđenje. Darling-Hammond (2006) potvrđuje da takvo obrazovanje, koje je usmjereno i na povećanje dobrobiti učenika, odmiče od tradicionalne paradigme u školskom sustavu koju obilježava konformizam, ustaljeni obrasci ponašanja i funkcioniranja te usmjerenost isključivo na školska postignuća. Ističe se kako je u njemu naglasak na stvaranju uvjeta za učenje u kojima pojedini učenik konstruira znanje na temelju dobivenih informacija, u skladu sa svojim kapacitetima i viđenjima (Hayes, 2008; Muscott, Mann i LeBrun, 2008). Pri tome, istaknuta je i važnost stvaranja ozračja koje potiče fizičku, intelektualnu i emocionalnu

dobrobit učenika, kako bi se prevenirali potencijalni akademski i emocionalni problemi (Seligman i sur, 2009; Gilman, Huebner i Furlong, 2009), odnosno kako bi se poticao zdrav mentalni razvoj i napredovanje u okviru školske zajednice (Norrish i sur., 2013). Noble i McGrath (2008, str. 139) takav su pozitivni odgoj i obrazovanje pak definirali kao „znanstveno istraživanje socijalno-emocionalnih vještina, međusobnih odnosa, snaga i ponašanja koji pridonose dobrobiti učenika te otpornosti u školskom kontekstu, te kao nastavnu praksu koja pridonosi pozitivnim, sigurnim i podržavajućim zajednicama koje uče“. Većina se autora (primjerice Donaldson 2011; Seligman i sur., 2009; White i Waters, 2014) ipak slaže kako se taj pojam najčešće rabi kao krovni pojam kojim se opisuju empirijski potvrđene intervencije i programi pozitivne psihologije, kojima je svrha povećanje dobrobiti učenika.

Dva takva najpoznatija programa jesu *Penn Resiliency Program* (PRP) (Brunwasser, Gillham i Kim, 2009), koji je usmjeren na preveniranje depresije kod mladih te na povećanje njihove sposobnosti za nošenje sa svakodnevnim stresnim situacijama uobičajenim u adolescenciji, te *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* (Seligman i sur., 2009), koji je usmjeren na razvijanje unaprijed određenih karakternih snaga adolescenata i njihova upotreba u svakodnevnom životu. Tim su programima, koji su se ostvarivali u 90-minutnim sesijama s učenicima nakon redovite nastave ili pak kao zaseban predmet, pokazali da je zaista moguće smanjiti i prevenirati simptome depresije, anksioznosti te osjećaja bespomoćnosti, kao i probleme u ponašanju, ali i potaknuti veću angažiranost u učenju, pozitivne emocije te bolja akademska postignuća i socijalne vještine poput empatije, samokontrole, suradnje i asertivnosti.

Kako bi se bolje razumio pristup u razvijanju univerzalnih karakternih snaga i vrlina kod učenika koje Seligman (2004) naglašava, važno je razumjeti i način na koji se do njih došlo, te ulogu učenika u tom procesu razvoja. Seligman (2004) je svoj pristup temeljio na Aristotelovoj (1988) ideji o eudaimoniji kao kreposnom djelovanju, odnosno životu u skladu s vrlinama, što je vidljivo iz Seligmanova (2002, str. 112) razumijevanja eudaimonije kao dijela „aktivnosti podudarne s uzvišenom svrhom“. Također, Seligman tvrdi kako te karakterne snage treba uvježbavati u sigurnom kontekstu poput odgojno-obrazovnih ustanova, što je vrlo slično Aristotelovu (1988) navikavanju na život u skladu s vrlinama, koje su određene kao najviše dobro, koje pojedinac treba prihvatiti i razvijati kao vlastite. Pri tome Peterson i Seligman (2004) razlikuju vrline i karakterne snage, ističući kako se vrline ostvaruju svakodnevnom upotrebom karakternih snaga, koje su mjerljive i mogu se razvijati: „Primjerice, pojedinac može iskazivati vrlinu pravednosti kroz postupke dobrog građanstva, poštenja, lojalnosti, timskog rada ili humanog vođenja“ (Seligman, 2004, str. 49). Dakle, karakterne snage su pozitivne



osobine ili karakteristike koje se mogu iščitati iz razmišljanja, osjećaja i ponašanja, a koje su rezultat izbora pojedinca. Međutim, Peterson i Seligman (2004, str. 50) tvrde kako je čovjek evolucijski predisponiran za usvajanje vrlina i karakternih snaga, čiji mu se sadržaj prenosi kroz procese socijalizacije i obrazovanja:

Određeni stilovi ponašanja možda su se pojavili, izabrali, i održali se jer svaki od njih dopušta rješavanje krucijalnih životnih problema. Bez biološki predisponiranih mehanizama koji su dopustili našim precima generiranje, prepoznavanje i slavljenje korektivnih vrlina, njihove bi socijalne grupe vrlo brzo izumrle. Sveprisutne su vrline, vjerujemo, ono što dozvoljava ljudskoj životinji da se bori i pobijedi ono najtamnije u nama.

Kako bi odgovorili na pitanje što je dobar život i što ga čini vrijednim življenja, Peterson i Seligman (2004, str. 85) utvrdili su univerzalne vrline i karakterne snage koje čine „dobar karakter“ proučavanjem dvjestotinjak povijesnih dokumenata iz područja filozofije, religije, politike i obrazovanja: djela Aristotela i Platona, Aquinasa i Augustina, Konfucija, Bude, Lao-Tzea, Benjamina Franklina te Starog Zavjeta, Talmuda, Bušida (samurajskog koda), Kurana i Upanišade. Pri tome Seligman (2004, str. 50) navodi kako je cilj njihove klasifikacije odrediti sveprisutne, univerzalne karakterne snage: „Želim da se moja formulacija dobrog života može primijeniti kako na Japance tako i na Irance i Amerikance“. No, da bi određena osobina postala univerzalnom karakternom snagom, Peterson i Seligman (2004) odredili su posebne kriterije koje mora ispuniti: prije svega, važno je da se određena osobina iskazuje u različitim situacijama i kroz duži period te je važno da ona samoj sebi bude svrha, a ne da se djeluje zbog pozitivnih posljedica, iako su dobrodošle. Nadalje, tvrde da su osobe koje svjedoče ostvarivanju takvih osobina često i same inspirirane, te kako je nužno da kultura podržava takvo pozitivno djelovanje osiguravanjem institucija, rituala, modela (stvarnih, apokrifnih ili mističnih), prisposobi, izreka te dječjih priča. Posebice naglašavaju ulogu institucija, koje omogućavaju uvjete u kojima djeca i adolescenti mogu uvježbavati i razvijati takve cijenjene osobine kroz simulacije, u sigurnom kontekstu i uz eksplicitno vođenje. Time su izdvojili ukupno 24 karakterne snage u okviru šest vrlina: u okviru mudrosti su znatiželja, ljubav prema učenju, kritičko razmišljanje i otvorenost uma, originalnost te perspektivnost; u okviru hrabrosti smjelost i junaštvo, upornost i marljivost, integritet i iskrenost; u okviru humanosti ljubav, ljubaznost i socijalna inteligencija; u okviru pravednosti građanstvo, dužnost, timski rad i lojalnost, poštenje i pravednost u odnosu s drugim ljudima, učinkovito i humano vođenje; u okviru umjerenosti samokontrola potreba, želja i nagona, razboritost, opreznost, diskretnost te poniznost i skromnost; a u okviru transcendentnosti cijenjenost onoga što nam se događa u životu, zahvalnost, nada, optimizam te usmjerenost na budućnost, duhovnost, religioznost i

osjećaj svrhe, zaigranost i smisao za humor, praštanje i milostivost te entuzijazam, energičnost i strast za životom. (Seligman, 2004)

Dakle, iz perspektive pozitivne psihologije, pod pozitivnim odgojem i obrazovanjem podrazumijevaju se intervencije i programi u svrhu poboljšanja dobrobiti učenika. Usmjereni su na stjecanje znanja i vještina, vrlina (mudrost, hrabrost, humanost, pravednost, umjerenost, transcendentnost) te karakternih snaga unutar vrlina koje su Peterson i Seligman (2004) unaprijed odredili, a koje učenici trebaju uvježbavati u sigurnom i podržavajućem okruženju. No, postavlja se pitanje može li se dobrobit učenika uistinu unaprijediti ukoliko učenici nisu autonomno odabrali vlastite vrline i karakterne snage te odredili smisao svog djelovanja. Brojni su kritičko-emancipacijski filozofi, poput Hegela (1966), Kanta (1990), Fromma (1984), Kangrga, (1989), Vuka-Pavlovića (1937) i Polića (2006) raspravljali upravo o problemu slobode i njegovu odnosu s ostvarivanjem mogućnosti, potencijala i talenata pojedinca.

### 2.2.3. Perspektiva kritičko-emancipacijske filozofije

Bit kritičko-emancipacijske filozofije i njezina pristupa odgoju jest uvažavanje i osnaživanje pojedinca kao slobodnog i stvaralačkog bića, koji autonomnim odabirom vrijednosti ostvaruje ono prema čemu osjeća strast, što mu je osobno važno, smisleno i vrijedno. Takvim se idejama ističu primjerice Hegel (1966), Kant (1990), Kangrga (1989), Fromm (1984) Polić (2006) i Bognar (2002), koji dakle, svoje viđenje odgoja prije svega temelje na demokratskim vrijednostima poput slobode, jednakosti i bratstva na kojima je nastalo građansko društvo (Bognar i Simel, 2013).

Kritičko-emancipacijski filozofi upravo se po pristupu vrijednostima i vrlinama značajno razlikuju od pristupa humanističkih psihologa poput Maslowa (1954, 1971) te pozitivnih psihologa poput Seligmana (2004). Naime, Maslow (1954, 1968) i Seligman (2002) smatraju da odgajnik (učenik) treba ostvarivati i težiti onim vrijednostima, vrlinama i snagama koje su drugi, samoaktualizirani i time superiorniji pojedinci odredili kao najvažnije i dobre. Pri tome se često pozivaju na Aristotela, koji je čak isticao kako nije svatko sposoban ili „predodređen“ za samoostvarenje. Odnosno, Aristotel je tvrdio kako je čovjek po svom rođenju unaprijed prirodno određen za roba ili za slobodnog čovjeka:

Oni dakle, koji se toliko razlikuju koliko duša od tijela i čovjek od zvijeri (a takvim načinom bivaju oni kojima se rad sastoji od upotrebe tijela, i to je ono od njih najbolje), ti su po naravi robovi (...). Jer po naravi je rob koji je uzmožan pripadati drugomu (i stoga i pripada drugomu), i koji je dionik razuma onoliko koliko ga osjeća, ali ga i ne posjeduje. Ostale, naime, životinje služe ne time što osjećaju razum, nego nagnane porive. Nu upotreba se njihova malo razlikuje; jer pomaganje tijelom, a poradi životnih potreba, nalazi se u obojih, kako u robova, tako i u pitomih životinja. (Aristotel, 1960, str. 10)

Prema Aristotelu (1992), slobodan bi pojedinac bio onaj koji misli, koji se koristi svojim umom, jer je tim činom najbliži bogovima. S obzirom na to da sve ostale djelatnosti nisu bile dostojne bogova, osim „misaono promatračke“, tada i ona djelatnost čovjeka koja joj je najbliža „mora biti najblaženija“ (Aristotel, 1992, str. 216). Walsh (1997) ističe mogućnost kako je Aristotel oblikovao svoju definiciju slobode na način da pogoduje bogatim aristokratima jer „niži“ djelatni poslovi nisu bili u okvirima slobodnog čovjeka koji se bavi promišljanjem.

Suprotno tomu, kritičko-emancipacijski filozofi isticali su da svaki pojedinac treba ostvarivati svoju slobodu i kako ne smije podlegnuti manipulaciji u smislu prihvaćanja univerzalnih, poželjnih vrлина i vrijednosti. Drugim riječima, filozofi su slobodu shvaćali kao ideal kojemu svaki čovjek treba težiti i truditi se oko njega. Prema Hegelu (1966, str. 45) sloboda, kao jedina istinitost duha, ne može postojati kao nešto prirodno, neposredno i unaprijed

određeno, već se tek treba zadobiti i ostvarivati „beskonačnim posredovanjem u njegovanju znanja i htijenja“. Uz to, pojedinac sam odlučuje o onome što se njega tiče i da se time samoodređuje, te da u radnji nađe svoje zadovoljenje i samopotvrđivanje.

Kritičko-emancipacijski filozofi posebice važnim u odgoju smatraju djelovanje pojedinca u skladu s njegovim interesima, potrebama i strasti. Hegel (1966) ističe kako je upravo djelatnost najvažniji moment u ostvarivanju slobode. Odnosno, tvrdi kako ono što je u mislima pojedinca predstavlja tek njegovu unutrašnju namjeru, mogućnost koja se može ostvariti i koja još ne postoji u svijetu izvan njega samoga. Pomoću volje, ali i potreba, nagnuća i strasti pojedinac ostvaruje tu mogućnost i jedino tako u njoj pronalazi svoju svrhu. Pri tome je strast iznimno važna, odnosno da pojedinac ostvaruje ono u što vjeruje i što smatra vrijednim. Hegel (1951, str. 116) potvrđuje da ništa veliko u povijesti nije proizvedeno bez strasti; odnosno, ističe da se kroz povijest uviđa kako djelovanja čovjeka „proizlaze iz njihovih potreba, njihovih strasti, njihovih interesa, njihovih karaktera i talenata, i to tako da su u tom igrokazu djelatnosti samo potrebe, strasti i interesi ono što se pojavljuje kao glavna djelatnost“.

Osim njegovanja i razvijanja strasti, u odgoju je važno uvažiti te poštovati i interese pojedinca, koji se mogu shvatiti kao putokazi ostvarivanja njegove slobode. Naime, Fromm (1976, str. 42) pojašnjava kako se pod interesom ne podrazumijeva nagoniska žudnja već „slobodan i aktivan interes za nešto ili težnju nečemu“. Djelatnost o kojoj su govorili Kant i Hegel, Fromm (1976, str. 103) sada naziva „neotuđenom“ i „produktivnom“ aktivnošću, u kojoj pojedinac doživljava sebe kao subjekt svoje aktivnosti, odnosno koja predstavlja izražavanje njegovih „moći“. No, Fromm pod produktivnošću ne podrazumijeva gotovi produkt ili stvaranje nečeg novog i originalnog, već misli na produktivnost kao osobinu tog procesa stvaranja, odnosno na „stanje unutrašnje aktivnosti“ (Fromm, 1976, str. 103). Uz to, tvrdi kako čovjek kao ljudsko biće ima „ukorijenjenu želju za bivanjem: za izražavanjem svojih sposobnosti, za aktivnošću, za odnosima s drugima, za izbjegavanje zatvorske ćelije sebičnosti“ (Fromm, 1976, str. 112). Kangrga (1989, str. 61) takvog pojedinca naziva praktičkim bićem, odnosno bićem koje je sposobno sebi

postaviti zakon svoje djelatnosti i djelovati, dakle živjeti po svom vlastitom (sada već mišljeno ljudskom) zakonu, to jest po principu samozakonodavstva ili autonomije. Iz određenja pak čovjeka kao bitno praktičkog bića proizlazi – kao što je vidljivo iz izvedenoga – njegova sloboda.

Takav pojedinac vodi se vlastitim moralnim zakonom i ostvaruje svoju slobodu, u kojoj podređuje sebe kao prirodno biće zakonu koji je sam sebi kao umno biće odredio (Kant, 1990). Iz toga proizlazi da je praktično biće i slobodno biće koje stvara svoju kulturu, te je time i

kulturno biće (Polić, 1993). Pri tome je važno napomenuti kako potrebe koje motiviraju pojedinca na djelovanje nisu univerzalne, već su društveno i povijesno uvjetovane jer se individualne potrebe mogu ostvarivati samo na temelju društvenih uvjeta. Pojedinaac tada svojim djelovanjem te uvjete može mijenjati, jer kada bi se određeni proces samo ponavljao, a ne mijenjao, čovjek ne bi imao svoju povijest (Vejnović, 1965). Pri tome stvaralaštvo, kao nešto novo i drukčije, nailazi na otpor jer ne može izbjeći izazove i teškoće koje se pojavljuju zbog različitih ideja i vrijednosnih sustava u društvu. Primjerice, ostvarivanje slobode i ciljeva koje si je pojedinac autonomno odredio bit će ugroženo zbog onih pojedinaca koji žive za moć i poredak, odnosno odnose s drugima uspostavljaju na moći te im nameću kriterije koje trebaju bespogovorno ostvariti (Vuk-Pavlović, 1937). U skladu s tim, Vuk-Pavlović (1937, 195) ističe kako „biti stvaraoцем znači prema tome ujedno biti borcem. A tako će stvaralac i morati da bude spreman dijeliti sudbinu, kakva može da je dosuđena čovjeku borcu“.

Da bi čovjek postao stvaraoцем, prvo se mora osloboditi od determinizma koji mu je izvana nametnut te se odvažiti na ostvarivanje vlastite slobode. Prema Kantu (1990), čovjekova se sloboda sastoji od dvije međusobno povezane komponente, negativnog određenja slobode i pozitivnog određenja slobode. Negativno određenje slobode podrazumijeva nezavisnost pojedinca od „svake materije zakona (tj. željenoga objekta)“ (Kant, 1990, str. 67) ili onoga što mu je izvana nametnuto. Pod pozitivnim određenjem slobode pak podrazumijeva autonomiju uma i volje, odnosno mogućnost autonomnog samoodređenja.

Fromm (1984, str. 178) je dodatno pojasnio te dvije vrste slobode, imenujući ih „negativnom slobodom“ ili „slobodom od“ te „pozitivnom slobodom“ ili „slobodom za“. On pak smatra kako se u negativnoj slobodi pojedinac oslobađa tradicionalnih autoriteta, onoga što mu je (izvanjski) nametnuto, a ne urođenog determinizma. Odnosno, odvaja se od svijeta koji mu je pružao sigurnost i povjerenje, te postaje izolirani, usamljeni pojedinac. Ukoliko ga strah i nesigurnost od nepoznatog zakoči u ostvarivanju sljedećeg koraka, on će bježati od svoje slobode i svojih mogućnosti. U tome mu može pomoći jedino vjera u smisao svojega djelovanja: „Jedini način ugrožavanja moje sigurnosti leži u meni: u pomanjkanju vjere u život i u vlastite produktivne moći, u tendencijama nazadovanja, u unutrašnjoj lijenosti te spremnosti prepuštanja da drugi određuju moj život“ (Fromm, 1984, str. 123). Pozitivna sloboda predstavlja taj idući korak, djelovanje na ostvarivanju unutrašnjih mogućnosti kroz spontanu, stvaralačku aktivnost, jer samo ona svojstva koja proizlaze iz takve aktivnosti daju snagu za razvoj integriteta pojedinca. Dakle, ako pojedinac ostvaruje svoje mogućnosti te tako ostvaruje sebe i svoj identitet, tada on nije više izolirani pojedinac već postaje jedno sa svijetom, čime nestaje

sumnja u sebe i značenje života: „On je svjestan sebe kao pojedinca koji je aktivan i koji stvara, te shvaća da život ima samo jedno značenje: sam čin življenja“ (Fromm, 1984, str. 182). Takvo je življenje i djelovanje u svojoj biti stvaralaštvo, koje nije moguće ukoliko je smisao života unaprijed određen, odnosno ako pojedinac teži ostvarivanju vrijednosti koje su mu nametnute:

Život naime, u kojemu ne mogu specifično ljudske vrednote doći do nazočnosti, kako bi mu ukazale put i odredile smjer, mora nužno utonuti u pustoš i prazninu bespovijesna vremena (u kojemu se doista i gubi životinja, kao i ono, što je životinjsko na čovjeku), jer nikojem sadašnjem trenutku ne može podati trajanje time, što bi ga činio podesnim da bude motivom i unutrašnjim osnovom budućega (Vuk-Pavlović, 1937, str. 95).

Drugim riječima, stvaralaštvo proizlazi iz života koji se živi prema vlastitim vrijednostima, jer jedino će takvo djelovanje pojedincu biti smisljeno. Tek kada stvara, a to je ujedno djelatnost koju su naglašavali Hegel (1966) i Kangrga (1989), on pokušava svoje unutrašnje ideje izvesti i provesti u zbilju, te njihovu primjerenost nikako ne može unaprijed (teorijski) prosuditi ukoliko još ne postoje. Jedino što pojedincu preostaje u procesu stvaranja jest vjera i nada u smisao vlastitog djelovanja i postavljenih ciljeva (Vuk-Pavlović, 1937). Fromm (1984) je isticao kako će pojedinca tek njegove autonomno odabrane vrijednosti voditi do ostvarenja unutrašnjih ideja, do smisla i ispunjenosti.

Dakle, kada je Maslow (1954, 1971) čovjeku unaprijed odredio kriterije, odnosno osobine kojima treba težiti da bi dosegao samoaktualizaciju, koje je utvrdio istraživanjem samoaktualiziranih pojedinaca, što je nužno usmjereno na prošlost, onemogućio mu je ostvarivanje njegove pozitivne slobode jer „kako prošlo vrijeme nije više u mojoj moći, to svaka radnja koju izvršavam mora biti nužna zbog odredbenih razloga koji nisu u mojoj moći, tj. ja u vremenu u kojemu djelujem nikako nisam slobodan“ (Kant, 1990, str. 138). Samim time, Maslow je reducirao čovjekove moći na ono što je poznato i povijesno već ostvareno, odnosno na reprodukciju povijesti. Time mu je onemogućio stvaralački iskorak koji se može postići samo kroz ljubav i nadu. Naime,

život se ne da izvan sebe unaprijed odrediti nego je on u stvari smionost, koja kao ljudska i individualno življena i doživljena nema svog izvora u teorijskim razlaganjima, niti u njima samima nalazi svoje polazište, već jedino može, a i mora da pođe od vjere protkane ljubavlju i nadom (Vuk-Pavlović, 1937, str. 101).

Stvaralački život, odnosno postajanje slobodnim, praktičkim i kulturnim bićem moguće je ukoliko je pojedinac odvažan i otvoren za promjene kojima će sam biti inicijator te u kojima „uspostavlja sebe i svijet“ (Freire, 1998, str. 44), a nije moguće ukoliko je pasivni promatrač promjena koje nameću interesne grupe. Drugim riječima, slobodno, djelatno biće ne pokreće na djelovanje unaprijed određen cilj koji je primjeren njegovoj prirodi (Kangrga, 1984),

odnosno koje društvo smatra idealom, najvrjednijim i najvišim dobrom. Pokreće ga onaj cilj koji si je autonomno odredio i koji u određenom društvenom kontekstu uspješno ostvaruje. (Bognar i Simel, 2013)

Seligman (2002) je, kao i Maslow, čovjeku postavio vrijednosna mjerila izvan njega sama, utvrđivanjem karakternih snaga, vrlina, vrijednosti koje vode dobrom životu, životu vrijednom življenja. Pri tome su ta mjerila, odnosno snage i vrline iste za sve ljude, odnosno univerzalnog su karaktera. No, Bognar (2008) ističe kako u određenju čovjeka kao stvaralačkog bića svrha vrijednosti nije više u univerzalnosti sadržaja (koji je nužno povijesno određen), već je njihova svrha u univerzalnosti funkcije koja čovjeku omogućuje ostvarivanje njegove pozitivne slobode, prelaženje postojećih standarda i donošenje novih vrijednosti. Ako se Maslowljeve i Seligmanove ideje promotre iz perspektive odgoja, odnosno, ako se učenike usmjerava i oblikuje prema univerzalnim vrlinama, karakternim snagama i vrijednostima, tada se ne može govoriti o istinskom odgoju, već o manipulaciji u korist određenih centara moći, čija je svrha, prema Poliću (1993, str. 21), „funkcionalna prilagodba predmeta manipulacije („odgajanika“)“ te njihovo „pustošno stvaralaštvo“, koje centre moći čini moćnijima i ne dovodi u pitanje njihovo djelovanje. Polić upozorava kako takvo stvaralaštvo nije moguće, jer je istinsko stvaralaštvo ostvarivanje slobode, a ne proizlazi iz poslušnosti.

Iz toga proizlazi da je Seligmanov (2000) pristup vrijednostima, vrlinama i snagama u razvijanju koncepta pozitivnog odgoja i obrazovanja, kao krovnog pojma za empirijski potvrđene intervencije i programe pozitivne psihologije u školskom kontekstu, u suprotnosti s idejama slobode i stvaralaštva koje čine suštinu odgoja. To su prepoznali i kritičari tog pristupa. Primjerice, britanski sociolog Furedi (2006) smatra kako je riječ o „uroti“ da se društvo pretvori u slijepo sretne. Drugim riječima, Miller (2008) tvrdi kako pozitivna psihologija promovira točno određen tip osobnosti koji je u konačnici površni karijerist, odnosno veseli, otvoreni ekstrovert koji je motiviran svojim ciljevima i društvenim statusom. Time pak dolazi do „psihologizacije“ odgoja i obrazovanja na štetu filozofskih promišljanja (Suissa, 2008). Odnosno, pozitivnoj se psihologiji zamjera što je zanemarila važnost kritičke refleksije (Nussbaum, 2008; Kristjánsson, 2013). Kritička refleksija oduzeta je i učiteljima koji bi trebali provoditi programe pozitivne psihologije, a koji nabolje poznaju svoje učenike (Kristjánsson, 2013).

Prema Poliću (1993, 2001), tek se postavljanjem slobode u središte odgoja ono može nazvati odgojem. Odnosno, pod odgojem podrazumijeva međusobno, dvosmjerno djelovanje odgajatelja i odgajanika koje je temeljeno na slobodi i uvažavanju drugog kao slobodnog,

drukčijeg i samosvojnog bića. To znači da je odgoj u svojoj biti uvijek „odgoj za pluralizam vrijednosti, pretpostavki, vjerovanja, mišljenja, odnosno načine života“ (Polić, 1993, str. 118). Ukoliko odgajatelj u procesu odgoja ne može ostvarivati sebe, odnosno ne može zadovoljiti svoje stvaralačke potrebe, te stvaralački posredovati kulturu odgajanicima, tada se taj proces ne može ni nazivati odgojem (Polić, 1993). Naime, razvoj nečije osobnosti, potencijala i talenata nikako ne može poticati „onaj čija je osobnost nerazvijena, jer slobodu može podupirati samo sloboda, a nikako nesloboda, i samo stvaralačka umješnost sposobna je naći načina da prepozna i u njihovu zadovoljenju podrži djetetove iznimne potrebe“ (Polić, 2001, str. 64). Drugim riječima, bez stvaralaštva, nema ni odgoja.

Dakle, ako se pojedinca odgaja za život u vrlini ili za svakodnevnu upotrebu karakternih snaga koje su utvrđene na temelju onoga što je o čovjeku poznato, odnosno što je usmjereno na prošlost, tada je riječ samo o navikavanju na nešto što već postoji kao kulturno određeno i mrtvo. No, to ne znači da prenošenje kulture nije potrebno, već joj je potrebno kritički i stvaralački pristupiti. Naime, Polić (1993, str. 16) ističe kako je „istinsko posredovanje kulture moguće [je] tek odgojem koji njeguje i razvija čovjekove stvaralačke mogućnosti, osposobljavajući ga ne samo za potrošača i prenositelja kulturnih tečevina (u najboljem slučaju „kulturnog radnika“), nego prije svega za stvaratelja kulture“. To je i sama bit emancipacijskog odgoja, koji ne treba shvatiti kao zadatak ni postavljati kao zahtjev, jer je on stvaralačka potreba svakog pojedinca koji ostvaruje svoju pozitivnu slobodu. Pri tome, emancipaciju Polić (1997, str. 109) definira kao „prevladavanje onih društvenih odnosa i oslobođenje od onog društvenog položaja koji su uzrokovani nekim od oblika ljudske diskriminacije, tj. obespravljenosti ili zakinitosti u pravima po spolnoj, rasnoj, nacionalnoj, vjerskoj ili nekoj drugoj osnovi“. No, ukoliko se emancipacijski odgoj pretvori samo u odgoj za emancipaciju spolova, „utoliko on u svojoj realizaciji postaje sve ozbiljnija prepreka emancipaciji čovjeka kao društvene jedinice s razvijenom osobnošću, koja kao takva, i jedino kao takva ne pripada nikome kome sama ne bi htjela pripadati po svojoj slobodi“ (Polić, 1990, str. 149). Odnosno, emancipacijski se odgoj oslanja na dogovor i kritiku, a prije svega na stvaralačku potrebu i ljubav bez koje nema istinske brige za svijet i odgovornosti za ono što se čini sa svijetom. Samim time, to je odgoj za suodlučivanje i stvaralačko sudjelovanje samoosvještavajućih subjekata (Polić, 1990). Bognar (2002, str. 19) ističe:

Bez razvitka i izražavanja osobnih potencijala emancipacija nema smisla i možemo reći da niti ne postoji. Osobni razvitak i izražavanje potencijala je pojavni oblik svakog emancipacijskog procesa. Ukoliko, unatoč mogućnostima, ne koristimo naše potencijale, odnosno ne činimo ništa kako bismo ih iskazali tada se događa isto ono što susrećemo u diskriminirajućim društvenim uvjetima, kada je njihov razvoj onemogućen i sputavan. Jasno je, dakle, kako je za emancipaciju

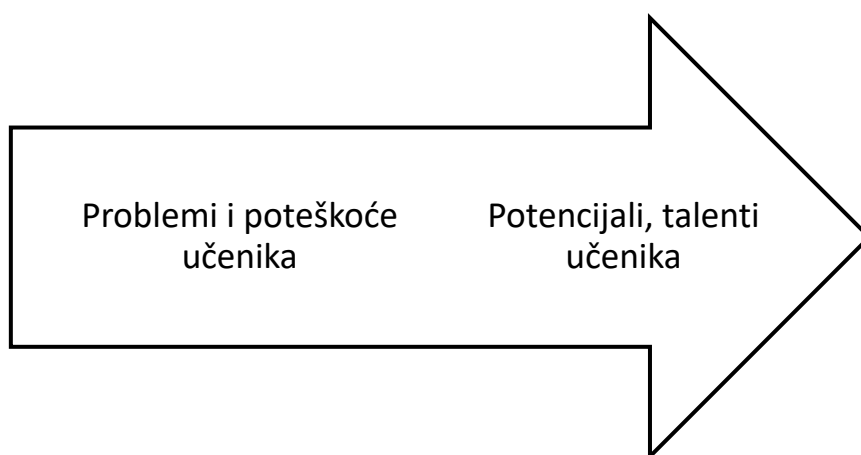


svatko osobno odgovoran, a emancipirani pojedinci su preduvjet stvaranja tolerantnijeg i demokratičnijeg društva. Bez emancipiranih pojedinaca ne možemo govoriti o slobodnom i demokratskom društvu.

Dakle, kritičko-emancipacijski pristup odgoju zagovara kritičnost prema stanju u društvu i društvenim uvjetima, odnosno oslobađanje od determinizma te slobodno, stvaralačko djelovanje pojedinca. Pri tome se posebno naglašava važnost autonomnog odabira i ostvarivanja vrijednosti koje će učeniku pomoći u ostvarivanju njegovih potencijala, što vrijednosno usmjerava odgojno djelovanje učitelja.

#### 2.2.4. Pedagogijska perspektiva

Pozitivna orijentacija u odgoju prvenstveno se odnosi na usmjerenost na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente učenika. Naime, učitelj se u svom odgojnom djelovanju sigurno treba usmjeriti na rješavanje problema učenika (primjerice nedisciplina, poremećaji u ponašanju, nepažnja, poteškoće u učenju). Ali, to nikako ne smije biti i jedino njegovo usmjerenje. Jednako tako, treba se usmjeriti i na pozitivne osobine, potencijale i talente učenika (slika 2).



Slika 2: Odgojno djelovanje učitelja

Takva negativna i pozitivna usmjerenost učitelja temelji se na negativnom i pozitivnom određenju slobode, o kojemu su pisali Kant (1990) i Fromm (1984). Drugim riječima, svojom negativnom usmjerenošću, učitelj, osim što pomaže učeniku da se oslobodi od determinizma i vanjskih utjecaja, pomaže učeniku da se oslobodi i riješi svojih problema ili unutrašnjih konflikata. Pozitivnom usmjerenošću pomaže mu da učini taj iskorak u vlastitom ostvarenju, odnosno da razvija svoje potencijale, da svoj život učini smislenim.

Nijedan od ta dva usmjerenja ne bi trebao funkcionirati samostalno. Važno je baviti se učenikovim problemima, ukoliko postoje, i pomoći mu u njihovu rješavanju, kako ga ništa ne bi ograničavalo u daljnjem razvoju. No, kada učenik riješi svoj problem te zadovolji potrebe koje su eventualno bile nezadovoljene ili uskraćene, ostaje praznina. Seligman i Csikszentmihalyi (2000) ističu kako se pojedincu može pomoći da riješi svoje probleme, no, to ne znači da će se on slijedno tomu osjećati ispunjenim, sretnim i zadovoljnim. Tek kroz usmjerenost na njegove potencijale i talente, on može početi ostvarivati sebe i uživati u vlastitom životu. Pri tome je važno naglasiti da u odgoju nije ključno pitanje kako riješiti

problem kod učenika ili kako promijeniti njegovo ponašanje, već kako ostvariti odnos s učenikom u kojemu će on samostalno moći rješavati i svoje probleme, ali razvijati i sve svoje potencijale. U razumijevanju takvog odnosa posebice su značajne Rogersove (1995) ideje, što je i vidljivo u tekstu o perspektivi humanističke psihologije.

Dakle, pozitivna orijentacija u odgoju ne predstavlja slijepo i naivno bavljenje samo pozitivnim stranama učenika, a ignoriranje negativnih. Pogrešno bi bilo i razumijevanje da ako postoji pozitivna orijentacija u odgoju, da mora postojati i negativna. To su vrlo lijepo istaknuli i objasnili pozitivni psiholozi, kada su bili suočeni s kritiziranjem naziva *pozitivna psihologija*:

Ipak, kao što bi se iz naziva moglo pogrešno zaključiti – pozitivna psihologija ne pretpostavlja da je ostatak psihologije negativan. Naime, većina istraživanja u psihologiji je neutralna i nije usmjerena ni na pozitivne ni na negativne aspekte ljudskog života. No, u kliničkoj psihologiji doista postoji naglasak na onome što je kod ljudi negativno i pozitivna psihologija proizašla je uglavnom iz pokušaja da se u tom području napravi ravnoteža (Gable i Haidt, 2005). Ali i u drugim područjima postoji neravnoteža između istraživanja pozitivnih i negativnih aspekata različitih pojava, premda možda ne tako očita. Tako u području istraživanja bliskih odnosa ima mnogo istraživanja o tome kako parovi reagiraju kad im se dogodi neka nesreća ili odnosi postanu loši, dok se vrlo malo zna o tome kako se parovi ponašaju kad im se dogodi nešto pozitivno. (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008, str. 15)

Slično tomu, i pozitivnom orijentacijom u odgoju želi se, i u teoriji, istraživanju te u praksi, prije svega istaknuti ključnu važnost usmjeravanja na potencijale i talente svih učenika, kako bi učenici kroz njihovo ostvarivanje i razvijanje mogli postati autentične ličnosti, jer usmjerenošću na probleme to nije moguće ostvariti.

Pri tome, naglasak treba staviti na razvijanje potencijala i talenata *svih* učenika, a ne samo onih darovitih, kod kojih su ti potencijali i talenti vrlo izraženi. Analizom radova relevantnih hrvatskih pedagoških časopisa tijekom posljednjih deset godina, utvrđeno je kako se najčešće istražuju učenikove negativne strane. Kada se i istražuju njegove pozitivne strane, uvijek je riječ o nadarenim i darovitim učenicima (Simel, 2016). Stoga, važno je uspostaviti ravnotežu u istraživanju učenikovih negativnih i pozitivnih strana. No, to nije važno samo u teorijskom i istraživačkom smislu, već i u pedagoškoj praksi, odnosno razrednoj svakodnevnici. Većina učenika u razredu ipak nema većih problema i poteškoća, te ostaje zanemarena jer se učitelj bavi rješavanjem problema manjine. VanderVen (2008) ističe da se prečesto pogrešno pretpostavlja kako će se ona djeca i mladi koji nemaju ozbiljnijih poteškoća u svom razvoju samostalno pozitivno razvijati. Njima je također potrebna pomoć, podrška i povratna informacija učitelja u tom procesu razvoja.

Dakle, pozitivna orijentacija u odgoju može se shvatiti kao cjeloviti proces u kojemu se učenik u odnosu s učiteljem oslobađa vlastitih, ali i nametnutih ograničenja kako bi slobodno razvijao svoju ličnost i sve svoje potencijale.

Važno je napomenuti kako je odgojno djelovanje učitelja složen proces, odnosno obuhvaća čitav niz faktora o kojima treba voditi računa jer značajno utječu na stvaranje i razvijanje odnosa s učenicima. Drugim riječima, da bi se ostvarila odgojna svrha, a to je samoostvarenje učenika, nije dovoljno samo poticati učenika na rješavanje njegovih problema i ostvarivanje njegovih potencijala. Potrebno ga je osnažiti za takvo djelovanje i stvaralaštvo, odnosno pomoći mu da osvijesti vlastite vrijednosti, ono što mu je osobno važno. Da bi to uspio i ostvariti, važno je da bude otvoren za doživljavanje i proživljavanje svih emocija te novih iskustava, kroz koja će razvijati povjerenje u vlastite sposobnosti, i u konačnici pozitivnu sliku o sebi. To znači da učitelj treba imati na umu kako je pozitivna orijentacija u odgoju razvojni proces koji podrazumijeva više različitih sastavnica, o kojima će biti više riječi u narednom poglavlju.

Ideje o važnosti usmjerenosti učitelja na osobnost, potencijale i talente učenika mogu se pronaći u povijesti pedagogije do danas, i to u djelima Makarenka (1968), Vuka-Pavlovića (1996), Matičevića (1991), Vukasovića (1994) te Kolesove (2015). No, i njihove ideje temelje se na različitim vrijednosnim sustavima.

#### 2.2.4.1. Pozitivna orijentacija u (bližoj) povijesti pedagogije

Kronološkim slijedom pojavljivanja ideja vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju, pedagoge poput Vuk-Pavlovića (1937), Makarenka (1968), Matičevića (1991), Vukasovića (1994), pa do suvremenijih autora poput Kolesove (2015), na prvi pogled povezuje promišljanje o (važnosti) usmjerenosti na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente odgajanika. Međutim, oni se u tim svojim idejama značajno razlikuju s obzirom na *vrijednosti* koje usmjeravaju njihovo razmišljanje.

U literaturi se pri isticanju pozitivne orijentacije kao odgojno-obrazovnog načela (Vukasović, 1994) nerijetko može pronaći pozivanje na Makarenka (1968), prema kojemu usmjerenost na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente odgajanika treba biti temeljem odgojnog djelovanja. Makarenko polazi od toga kako pojedincu prije svega treba pristupiti kao ljudskom biću, odnosno, kako je nužno otkriti i razvijati njihove pozitivne osobine i potencijale te imati povjerenja u njegove ljudske moći. Uz to, navodi kako je važno da mladi imaju perspektivu i viziju vlastite, bolje budućnosti koju žele ostvariti, te kako ta perspektiva može djelovati odgojno (1968). Primjer takvog njegovog djelovanja je vođenje „Gorky radne kolonije“, kolonije prijestupnika koju je pripremao za povratak u društvo, kojima nije pristupao kao kriminalcima, već je u njima vidio samo ono pozitivno što mogu postati te je njegovao njihov kolektivni duh. No, važno je istaknuti kako su Sovjeti pomoću odgoja i obrazovanja htjeli stvoriti radničku utopiju, jer su smatrali da je rad temelj ljudskog života i napretka društva. Tako i opisane Makarenkove ideje proizlaze iz konteksta odgoja za rad. Drugim riječima, u Sovjetskoj uniji cilj je bio odgojiti pojedinca koji će se uklopiti u kolektiv i koji će raditi isključivo za kolektivno dobro, te čije će potrebe i interesi biti u harmoniji s društvenim potrebama i interesima. To znači da se odgoj prije svega temeljio na održavanju reda, discipline i uniformiranosti, odnosno kolektivnom jedinstvu (Segall, 2006). Dakle, iako je Makarenko (1968) naglašavao usmjerenost na potencijale odgajanika, njihovo razvijanje i usmjeravanje ipak je bilo kontrolirano izvana kako bi se moglo uklopiti u postojeću utopiju. To ujedno znači da pojedinci nisu autonomno odabirali i ostvarivali vrijednosti i ciljeve, već su ih sljedovali odgojem kako bi se održao kolektivni duh. Dakle, dijete je bilo shvaćeno kao biće zajednice, odnosno kolektiva. Drugim riječima, oni nisu bili aktivni članovi zajednice koji sudjeluju u društvenim procesima i odlučivanju o pitanjima koja ih se tiču.

Vukasović (1994) je detaljnije razradio pozitivnu orijentaciju kao odgojno-obrazovno načelo koje treba poštivati u nastavi. Pri tome je svoje ideje temeljio na karakteristikama odgojnog rada Makarenka, tj. na „orijentaciji na pozitivno“ i na „povjerenju u odgoju“

(Vukasović, 1994, str. 337). Vukasović napominje kako bi se odgajatelji trebali usmjeriti na uočavanje i podržavanje pozitivnih osobina i ponašanja odgajnika. Uz to, nužno je da iskazuju povjerenje u razvoj svakog pojedinog odgajnika te da vjeruju u uspjeh svog odgojnog rada. Čak i ako kod odgajnika dominira nepoželjno ponašanje i negativne osobine, Vukasović ističe kako bi odgajatelj trebao u njemu naći one pozitivne, ili ih čak zamisliti u njemu te ga uvjeriti da ih stvarno posjeduje i ustrajati u tome sve dok se to i ne dogodi. On tvrdi kako su sve to važni preduvjeti za uspjeh odgojnog djelovanja i u obitelji, školi, i u okviru slobodnog vremena učenika. Vukasović zaključuje kako, ukoliko se učeniku omoguće primjereni uvjeti za njegov razvoj, tada ne treba sumnjati u njegov uspjeh. Takvu pretpostavku Vukasović (1994, str. 334) naziva „optimističkom hipotezom“. Indikativno je što se u svojim odgojnim idejama Vukasović poziva na Makarenka, koji je kolektivu, odnosno društvu davao primat nad individualcem. Tako i Vukasović (1994) smisao odgoja ne vidi u autonomnom djelovanju sudionika odgojno-obrazovnog procesa, već u prenošenju dosadašnjih znanja i vrijednosti na učenike, kako bi se održala postojeća kultura i kako bi se ostvario odgojni ideal, odnosno ono što društvo ili interesne grupe smatraju dobrim i poželjnim.

Suprotno Makarenkovom i Vukasovićevom pristupu, Vuk-Pavlović (1937, 1996, 2007) svrhu odgoja, odnosno „stvaralačke djelatnosti nošene ljubavlju“ (1996, str. 32) vidi u procesu razvijanja vlastitih pozitivnih, stvaralačkih mogućnosti, potencijala i talenata. Odnosno, taj proces vidi kao „najvišu pedagošku ideju koja, smjelo bi se reći, sjajem svojih zraka crta trag, po kojemu odgojna djelatnost ima da gradi stalnu stazu i mimo koje ova djelatnost sama niti bi bila moguća niti bi se uopće dala zamisliti“ (Vuk-Pavlović, 1996, str. 46). S obzirom na to da su potencijali nešto što još ne postoji i da su tek u zametku, i nešto što se tek treba ostvariti u budućnosti, Vuk-Pavlović tvrdi kako je srž odgoja stvaralačko ostvarivanje budućnosti. Smatra da je ozbiljenje takvih čovjekovih mogućnosti uvijek usmjereno na budućnost, jer on u sadašnjosti ostvaruje njezin sadržaj i smisao, te je na taj način uvijek u „dosluhu s budućnošću“ (isto, str. 32). Time budućnost prestaje biti nešto čemu se pojedinac samo nada i nešto što je izvan njega samog, i postaje unutarnjim putem ostvarivanja vrijednosti koje su mu smislene i koje njegov život čine vrijednim življenja. Dakle, prema njemu, usmjerenost na ostvarivanje čovjekovih pozitivnih mogućnosti čini suštinu odgoja, a odnos između odgajatelja i odgajnika temelji se na slobodi i odgajateljskoj ljubavi, a nipošto ne na sili i izvanjskim okolnostima jer „tko bi silom htio nametnuti neki životni oblik u izgradnji tuđe svijesti, nanosio bi drugom silu i bio bi tiranin, a ne odgajatelj“ (isto, str. 32). Odgajanje u svojoj suštini nije mjerljivo izvana i ne može težiti unaprijed određenom idealu jer predstavlja unutrašnja duševna događanja.

Drugim riječima, odgoj je u svojoj jezgri autonomni „stvaralački akt upravljen na budućnost čovjeka“ (isto, str. 282).

Matičević (1991) pak o usmjerenosti na potencijale i talente odgajnika govori u okviru personalističke pedagogije, koja proizlazi iz aksioma „fiat persona!“ („neka bude osobnost“). Pojedinaac (*persona*) i njezino samoostvarenje u Matičevićevoj (1991) pedagogiji predstavljaju najopćenitiji cilj, put i način odgojnog djelovanja te „dolazište u vlastitoj transformaciji individuumu u osobnost“ (isto, str. 44). Pri tome, Matičević napominje kako čovjek nije životinja koju se može dresirati i nešto mu nametati, pa tako ni njegovu sreću. Umjesto toga, pojedinac se treba razvijati kroz ravnopravan razgovor, razmjenu iskustava i ideja, pri čemu će u sebi pronaći „najjače točke oko kojih će izgrađivati personu, kompetentnu profesionalnu osobu i odgovornog pojedinca u društvu“ (isto, str. 44). O odgoju promišlja slično kao i Vuk-Pavlović (1996), odnosno vidi ga kao ostvarivanje vrijednosti, kao „su-stvaralaštvo dvaju živih bića (odgajatelja i odgajnika) koja su slobodna i nijedno se ne može posve podrediti ili nadrediti drugom“ (Matičević, 1991, str. 35). Odgojno djelovanje učitelja temelji na „stvaralačkim moćima“ (isto, str. 38) svakog pojedinog učenika, njegovim potencijalima i talentima, te zato tvrdi kako je važno da učitelj učenika

poznaje u dušu, da ga voli, da ga razumije, što znači da ga uvijek prima (bez napada i kažnjavanja) onakvim kakvim on jest, jer se samo tim postupcima može pomoći učeniku da učini zaokret u svome biću, da dopusti ozračenje vrednota i da se svom dušom vine prema njima (Matičević, 1991, str. 38).

Kao i Vuk-Pavlović (1996), velik naglasak stavlja na pedagoški odnos između odgajatelja i odgajnika, pri čemu ističe kako odgajatelj u svojoj ljubavi nije usmjeren na učenika kao na bespomoćno, pasivno biće, već kao na pojedinca koji se razvija. Napominje da je pri tome odgajatelj (učitelj) u ulozi pokretača, animatora, regulatora i evaluatora cijelog procesa, no kako ipak najviše djeluje svojom osobnošću i vrijednostima. Konačni cilj koji bi trebao dostići jest da sebe i svoje vodstvo učini suvišnim, te da pomogne svojim učenicima da samostalno, autonomno djeluju i da sami sebi postanu autoritetom. U tom procesu ključna je učiteljeva sloboda (da bude slobodan u sebi i od vanjskih utjecaja) i njezino stvaralačko ostvarivanje, te zato Matičević (1991, str. 121) učitelja uspoređuje s umjetnikom: „pravi će se odgajatelj uvijek osjećati i kao umjetnik, kao samostalan i produktivan tvorac, daleko od mehanizma šablone. U tom će nalaziti teškoću, ali i ljepotu i visoko značenje svog zvanja, što će ga i plemeniti i sokoliti“. Samo tako on će omogućiti učeniku ostvarivanje njegove slobode, odnosno neće djelovati kao onaj koji „guši, ukalupljuje, modelira i reducira bogat učenikov duhovni život“, nego kao onaj koji „otvara, oslobađa, usmjerava, potiče i raspaljuje stvaralačke

moći odgajnika“ (isto, str. 39). Osim toga, navodi kako je jedno od važnih obilježja takvog učitelja i pedagoški optimizam, odnosno on već po svom vedrom karakteru ima optimističan stav o mogućnostima i uspješnosti svog odgojnog djelovanja.

U posljednje se vrijeme govori o „pozitivnoj pedagogiji“ (Kolesova, 2015, str. 546), kao novoj paradigmi u obrazovanju. Pod njom Kolesova, jedna od pionira u tom novom području, podrazumijeva stvaranje uvjeta za odgoj pozitivne osobnosti kod učenika, pozitivnog načina razmišljanja, pozitivnog stava prema svijetu te uvjeta za ostvarivanje pozitivnih iskustava. Temeljem takvog pozitivnog cilja, pozitivnu pedagogiju definira kao znanstveni smjer u teoriji i praksi pedagogije, koji je usmjeren na uvjete, sadržaje, principe i način razvijanja cjelovite pozitivne osobe koja kreira vlastiti život, iskazuje pozitivan stav prema sebi i svijetu. Pod principima u pedagogiji Kolesova (2015) podrazumijeva smjernice za specifične zadatke vezane uz interakciju s djecom, koji pomažu učiteljima u ostvarivanju pedagoških uvjeta potrebnih za ostvarivanje ciljeva. Navodi četiri principa: princip pozitivnih prioriteta, princip pozitivne sadržajnosti života, princip pozitivne perspektive te princip zamjene negativnog pozitivnim.

U okviru principa *pozitivnih prioriteta* Kolesova (2015) napominje da svaki učenik mora odlučiti što mu je najvažnije u životu te kako se treba usmjeriti na pozitivne životne događaje. Pri tome ističe kako je važno poučiti učenike da život promatraju iz pozitivne perspektive jer jedino tako mogu razviti pozitivnu osobnost i pozitivan način razmišljanja. Međutim, navodi kako to nije dovoljno, već kako svaki učenik treba ispuniti svoj život pozitivnim sadržajima, odnosno događajima, situacijama, odnosima i akcijama, čemu ih također treba poučiti. O tome Kolesova govori u principu *pozitivne sadržajnosti života*. U principu *pozitivne perspektive* ističe kako treba razvijati kapacitete učenika za pozitivno razmišljanje i konstruiranje života, odnosno poučiti ih da u svakoj situaciji nađu nešto pozitivno. Posljednji princip koji Kolesova (2015) spominje je princip *zamjene negativnog pozitivnim*, pod kojim podrazumijeva usmjerenost učitelja na pozitivne osobine učenika, a ne samo na negativne. Pri tome navodi kako je taj princip temelj za daljnji razvoj učenika, te kako je važan u stvaranju pozitivnog ozračja u razredu. Ujedno, taj je princip najbliži konceptu pozitivne orijentacije, no on je kod Kolesove na razini principa, kao što je kod Vukasovića (1994) na razini načela. U konačnici, Kolesova (2015) napominje kako su navedeni principi u pedagoškoj praksi isprepleteni, te kako oni sami ne mogu iskazati svu kompleksnost odgojno-obrazovnog procesa. No, isto tako ističe kako ih je nužno implementirati u svakodnevnu interakciju s učenicima, u organizaciju nastavnih i izvannastavnih aktivnosti, u evaluaciji

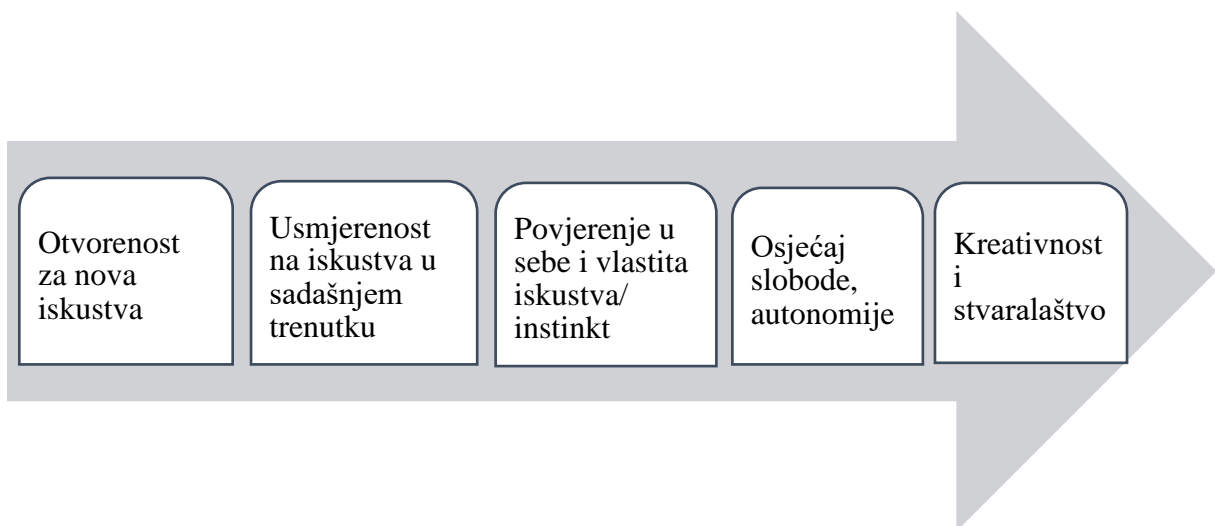


ponašanja, odnosno u svakoj nastavnoj situaciji, jer određuju smjer i prirodu pozitivnog odgoja, načina razmišljanja te odnosa učenika i učitelja.

Formiranje pozitivne pedagogije kao znanstvenog smjera u pedagogiji svakako je ohrabrujuće, no važno je kritički promisliti što se odgojnim djelovanjem zaista želi postići. Ukoliko se ideje nekritički prihvaćaju, postoji opasnost da se one približe programima pozitivne psihologije, kojima se žele ostvariti određene univerzalne vrijednosti i određeni tip osobnosti učenika. Naime, ukoliko se odgojni proces pokuša normirati i ukalupiti kroz određene principe ili zadatke koji bi se samo implementirali u praksu učitelja bez razumijevanja njihova smisla i koristi, te bez mogućnosti autonomnog odabira vrijednosti, tada dolazi do gušenja stvaralaštva koje je srž odgoja.

### 2.3. Sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju

Pozitivna orijentacija u odgoju podrazumijeva složen proces stvaranja uvjeta za razvoj svih potencijala i talenata učenika. Odnosno, naglasak je na stvaralačkom odnosu svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a posebice učitelja i učenika. Prije svega, ta orijentacija podrazumijeva usmjerenost na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente učenika i njihovo ostvarivanje u odnosu s učiteljem. No, treba obratiti pozornost i na brojne čimbenike koji na taj odnos utječu, odnosno koji ga omogućuju, jer sama učiteljeva usmjerenost na potencijale i talente učenika nije dovoljna za njihovo ostvarivanje. Rogers (1995) u tom smislu ističe kako u odnosu s učenicima učitelj treba prije svega biti autentičan i iskren, odnosno biti svojim, kako učenike treba prihvaćati onakvima kakvi jesu, bez osuđivanja, te kako ih treba uistinu empatično razumjeti. Tek u takvom odnosu, prema Rogersu, učenik će postajati otvoren za nove doživljaje i usmjeren na iskustva u sadašnjem trenutku (engl. *Existential living*), razvijat će sve veće povjerenje u sebe i vlastitu intuiciju i instinkte, razvijat će i ostvarivati vlastitu slobodu i autonomiju, kroz kreativnost i stvaralaštvo. Takve promjene kod pojedinca Rogers ujedno smatra obilježjima potpuno funkcionalne osobe, ili obilježjima procesa u kojemu postaju takvom osobom (slika 3).

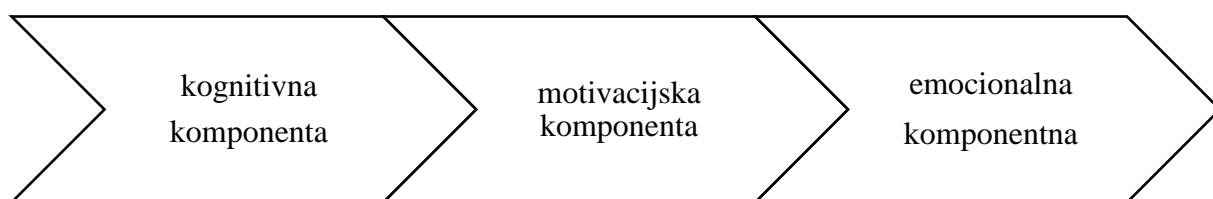


Slika 3: Obilježja potpuno funkcionalne osobe (Rogers, 1985)

Rogersov (1985) koncept obilježja potpuno funkcionalne osobe poslužio je kao temelj za promišljanje o sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju (poput vrijednosti autonomije, otvorenosti za nova iskustva, kreativnosti i stvaralaštva, pozitivne slike o sebi). Jedini način na koji se te sastavnice mogu ostvarivati jest kroz *iskustvo*, odnosno da se učenicima u nastavi

zaista i omogućiti autonomno odabiranje vrijednosti i njihovo ostvarivanje, slobodno (primjereno) izražavanje emocija, kreativnosti i stvaralaštva te da im se omoguće nova iskustva koja će doprinijeti širenju njihovih vidika i otvorenosti.

Samo *iskustvo* se, prema Furlanu i suradnicima (2005), sastoji od tri komponente (slika 4), od kojih se nijedna ne bi smjela zanemariti. U suprotnom, iskustvo neće biti cjelovito niti će dovesti do promjena kod pojedinca.



Slika 4: Komponente iskustva

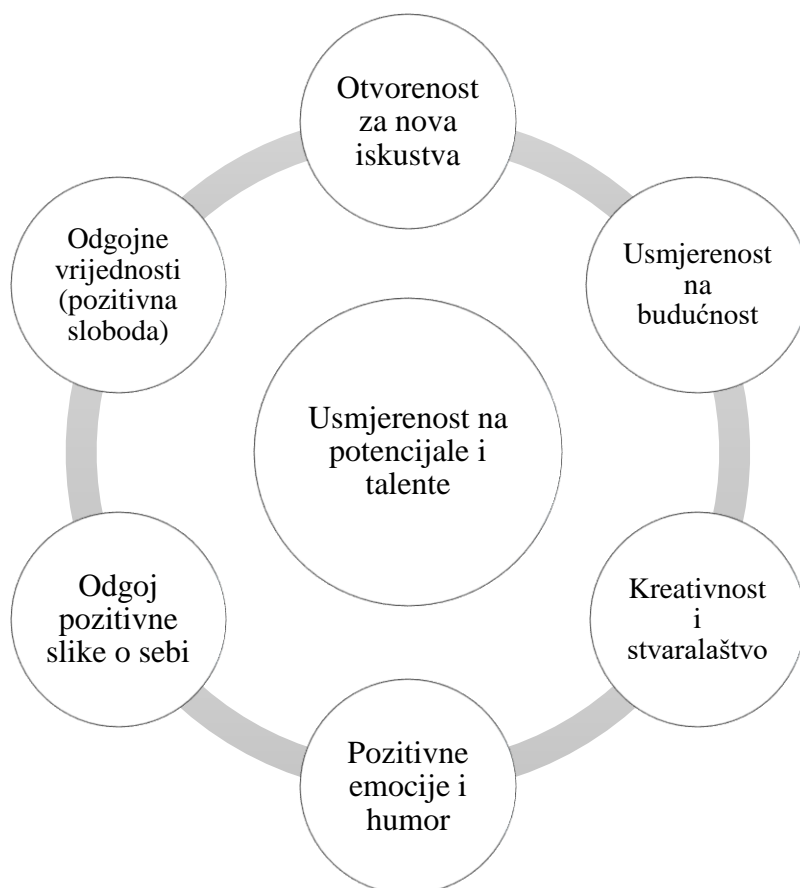
Primjerice, otvorenost za nova iskustva kao sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju sadrži i kognitivnu i motivacijsku komponentu, jer se definira i kao kognitivna sposobnost i kao ljudska potreba za iskustvom (McCrae i Costa, 1997). Međutim, ona sadrži i emocionalnu komponentu jer nova iskustva prate i različite emocionalne reakcije.

Emocije su sastavni dio čovjekova bića (Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002), odnosno on ih ne može ne doživljavati. One su temelj izgradnje bliskih i smislenih odnosa između učitelja i učenika (Vuk-Pavlović, 1996; Samdal, Nutbeam, Wold i Kannas, 1998). Prema Hargreavesu (2000, 2001), odgoj i poučavanje u svojoj su suštini emocionalnog karaktera, jer je ljudska interakcija ispunjena emocijama. Iz tog razloga emocije svakako treba uvažiti kao samostalnu sastavnicu pozitivne orijentacije u odgoju. Potrebno je poticati njihovo slobodno doživljavanje i razumijevanje, posebice pozitivnih emocija koje izgrađuju fizičke, intelektualne, socijalne i psihološke resurse pojedinca (Fredrickson, 2001), što mu pomaže u ostvarivanju njegovih ciljeva i vrijednosti. Uz pozitivne emocije, često se veže i humor. Prema Morrisonu (2008), individualni smisao za humor integralni je dio čovjekove emocionalne i socijalne psihe, koji mu omogućava da se uspješno prilagodi životnim izazovima koje može susresti u procesu ostvarivanja svojih potencijala i talenata.

Da bi se uspješno prilagodio tim izazovima i ostvario svoje potencijale i talente, za pojedinca je iznimno važna i (optimistična) usmjerenost na budućnost (Bohart, 1993; Carver, Scheier i Segerstorm, 2010). Ta mu mentalna sposobnost, prema Zimbardu i Boydu (1999),

omogućuje fleksibilnost u djelovanju te ga ohrabruje i motivira da u sadašnjem trenutku aktivno radi na ostvarenju svojih ciljeva.

Kada se sve to uzme u obzir, uključujući i dosadašnje pedagoške ideje, sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju mogle bi se prikazati kao na slici 5.



Slika 5: Sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju

Pri tome je važno napomenuti kako su navedene sastavnice međusobno povezane i međuovisne. Većina bi se sastavnica (otvorenost za iskustvo, stvaralaštvo, samopouzdanje i samopoštovanje u okviru pozitivne slike o sebi, orijentacija na budućnost uz optimizam i nadu) mogla svrstati među odgojne vrijednosti, jer predstavljaju svojevrzne ciljeve koji usmjeravaju odgojno djelovanje učitelja. Kao takve su i opisane u dijelu teksta o odgojnim vrijednostima. No, u isto vrijeme iznimno su važne u procesu ostvarivanja potencijala i talenata, te su stoga izdvojene i kao sastavnice.

### 2.3.1. Odgojne vrijednosti

Suštinu pozitivne orijentacije u odgoju čini usmjerenost na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente učenika, a temelji se na demokratskim vrijednostima poput slobode i jednakosti. Jednako tako, u tom je procesu važno i stvaralaštvo, ljubav, samopoštovanje, otvorenost te optimizam i nada, čiji su doprinosi u procesu samoostvarenja učenika, kao sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju, detaljnije opisani u idućim poglavljima. O odgojnim vrijednostima, kao i o potrebama pojedinca, važno je promišljati jer se tek njihovim razumijevanjem može shvatiti nečije razmišljanje, ponašanje, svrha njegova djelovanja i odnos s drugima u njegovu okruženju. Naime, one su svojevrsna temeljna uvjerenja koja usmjeravaju ponašanje i način razmišljanja, ili ideali kojima netko stremlji (Halstead i Taylor, 2000). Rokeach (1973) razlikuje terminalne (krajnje) i instrumentalne vrijednosti, koje su u čovjekovu djelovanju isprepletene. Terminalne vrijednosti usmjerene su na krajnje ciljeve koje bi pojedinac htio ostvariti tijekom svojega života, a koji mogu varirati u različitim grupama i kulturama. Instrumentalne se pak vrijednosti odnose na poželjne oblike ili načine ponašanja, koji služe kao sredstvo postizanja tog cilja. Primjerice, da bi učenici uspjeli ostvariti svoje potencijale i talente, bili sretni, ili živjeli aktivnim i uzbudljivim životom važno je da u tom procesu ostvarivanja budu hrabri, odvažni, kreativni i odgovorni.

Dakle, vrijednosti su utkane u identitet svakog čovjeka, pa tako i učitelja, te stoga usmjeravaju njegovo odgojno djelovanje. Ujedno, čine i kriterije prema kojima učitelji mogu vrednovati i prosuditi o rezultatima svog odgojnog djelovanja, a mogu biti i pokretačima promjena u školskom kontekstu (Bognar, 2008; Schwartz, 2012). Bognar (2007) ipak razlikuje vrijednosti i potrebe, odnosno naglašava kako stvaranje uvjeta za zadovoljavanje potreba pripada individualnom aspektu odgoja, dok učenje vrijednosti predstavlja društveni aspekt odgoja, no napominje kako su ti procesi isprepleteni. Pri tome polazi od tvrdnje kako „pojedinac ne može egzistirati izvan društva i otuda i nužnost prihvaćanja određenog sustava vrijednosti, ali društvo ne postoji izvan i mimo pojedinih individua i njegov smisao je u stvaranju uvjeta za zadovoljavanje potreba pojedinaca“ (Bognar, 2007, str. 2). No, ukoliko vrijednosti pripadaju samo društvenoj dimenziji, odnosno nemaju individualnu dimenziju, tada pojedinac ne bi mogao autonomno o njima odlučivati i aktivno doprinijeti u odlučivanju o zajedničkim vrijednostima (Bognar, 2002). One se stoga mogu promatrati kao opći ciljevi „koje si ljudi u određenom povijesnom kontekstu postavljaju kako bi mijenjali postojeću situaciju i stvarali svoj svijet“ (Bognar i Simel, 2013, str. 153).

No, važno je napomenuti kako se pristupi učenju i razvijanju vrijednosti mogu značajno razlikovati, ovisno o tome što se želi postići. Schwartz (2012) potvrđuje kako odgojno-obrazovna iskustva mogu pomoći učeniku da postane otvorenija, samostalnija i autonomnija osoba s razvijenim vlastitim vrijednosnim sustavom, ili u njemu mogu jačati tradicionalne vrijednosti, poslušnost i prihvaćanje dominantnih očekivanja, pravila i normi te konformiranje.

Osnovni uvjet za samoostvarenje svakog učenika, odnosno ostvarivanje njegovih potencijala i talenata jest pomoći učeniku da se oslobodi od svega što ga sputava i ograničava kako bi se mogao usmjeriti na svoju pozitivnu slobodu (Fromm, 1976). Odnosno, učeniku je važno omogućiti slobodu od društvenih okova, nametnutih pravila i ograničenja društva, kako bi kroz spontan i aktivan život mogao „izražavati svoje sposobnosti, talente, bogatstvo ljudske darovitosti kojim je – iako u različitim stupnjevima – obdareno svako ljudsko biće“ (Fromm, 1976, str. 100). Učitelj može ostvariti uvjete za takvu slobodu kroz poticanje učenika na autonomni odabir vrijednosti te kroz poticanje slobode izražavanja mišljenja. Tek u takvim uvjetima i sigurnom okruženju učenik može doživjeti „najpotpuniju i apsolutnu slobodu“ u kojoj „bira onaj pravac djelovanja koji je najekonomičniji vektor u odnosu na sve unutrašnje i izvanjske podražaje, jer je to ono ponašanje koje će je u dubini najbolje zadovoljiti“ (Rogers, 1985, str. 6). Rath, Harmin i Simon (1978, str. 9) tvrde kako ljudi „dolaze do vlastitih vrijednosti kroz inteligentan proces izabiranja, vrednovanja i ponašanja“. Tako učitelj, primjerice, umjesto poučavanja specifičnih vrijednosti, može pomoći učenicima da osvijeste vlastite vrijednosti koje su im važne, i to kroz razgovor i diskusiju u kojima mogu slobodno izraziti svoje mišljenje. Simon, Howe i Kirshenbaum (1972) smatraju da učitelj pri tome ne bi trebao iznositi vlastite vrijednosne sudove kako ne bi utjecao na učenike, te kako bi osigurao ozračje psihološke sigurnosti u kojemu će se učenici moći razvijati. No, Rogers (1985) navodi kako je upravo slobodno iznošenje vlastitih stavova i iskazivanje vrijednosti važan pokazatelj autentičnosti učitelja, ali ključ je u tome da ih ne nameće svojim učenicima, niti da ih učenici shvate modelom ili nečim obvezujućim.

Kada učenici autonomno odaberu i osvijeste svoje vrijednosti i vrijednosne prioritete koji su im osobno važni i koje žele ostvariti, važno je i da ih razumiju te da ih mogu objasniti i drugima, jer to pomaže njihovu osobnu razvoju i ostvarivanju vlastitih ciljeva. Schwartz (2012) napominje kako njihovi vrijednosni prioriteti utječu i na to hoće li učenici određene potencijale i sposobnosti razviti ili ne, na njihov odabir prijatelja, posla te odluke koje donose u novim i nepoznatim situacijama, što u konačnici oblikuje njihov svijet i njihovu stvarnost. No, jednako tako, okruženje u kojemu živi povratno utječe na njih. Rath, Harmin i Simon (1978) navode

kako učenici o svemu tome mogu promišljati u nastavi, kroz različite kreativne zadatke, aktivnosti i pitanja koja ih potiču na samorefleksiju.

Dakle, važnost autonomnog odabira odgojnih vrijednosti očituje se u tome da svaki pojedinac za sebe i samostalno odluči što vlastitim djelovanjem želi postići i da u toj radnji može pronaći zadovoljenje i samopotvrđivanje (Vuk-Pavlović, 2007). Pri tome je važno naglasiti kako učitelj sve učenike treba smatrati jednakima, odnosno jednako vrijednima, bez obzira na razvijenost njihovih sposobnosti, potencijala i talenata. Drugim riječima, učitelj nije posvećen samo onim učenicima koji imaju jasno vidljive potencijale i razvijene talente te koji su daroviti, već je u jednakoj mjeri usmjeren i na one učenike koji svoje potencijale i talente tek trebaju osvijestiti i razvijati. Halstead i Taylor (2000) napominju kako jednakost u sebi sadržava pravednost, poštenje, toleranciju, poštovanje, osnaživanje, otvorenost, brižnost, te odbacivanje predrasuda, nasilnog ponašanja, verbalnog i fizičkog zlostavljanja, stereotipa i diskriminacije. Drugim riječima, svi učenici imaju jednake mogućnosti razvoja i učitelju su jednako vrijedni bez obzira na dob, spol, socijalni status, sposobnosti i mogućnosti, rasu, seksualno opredjeljenje i nacionalnost.

Važno je istaknuti da sloboda i jednakost u ovom kontekstu ne znače samovolju, egoizam, anarhiju i nepostojanje granica i pravila, što je Fromm (1989, str. 187) i naglasio, ističući kako svatko treba ostvarivati „slobodu koja nije samovolja već mogućnost da se bude svoj, ne gomila pohlepnih želja već profinjeno uravnotežena struktura koja je u svakom času suočena s alternativom napretka ili pada, života ili smrti.“ No, u isto vrijeme, on upozorava kako je

sloboda dostigla kritičnu točku u kojoj, gonjena logikom vlastitog dinamizma, prijeti da se pretvori u svoju suprotnost. Budućnost demokracije zavisi od ostvarivanja individualizma, koji je još od renesanse bio ideološki cilj moderne misli. Današnju kulturu i političku krizu ne treba pripisati činjenici što ima suviše individualizma, već činjenici što je individualizam u koji vjerujemo postao prazna ljuštura. Pobjeda slobode moguća je samo ako se demokracija razvije u jedno društvo u kojem pojedinac, njegov razvitak i sreća predstavljaju cilj i svrhu kulture (...) (Fromm, 1989, str. 187).

Uz to, De Klerk i Rens (2003, str. 360) tvrde kako nije jasno razumiju li svi ljudi vlastitu odgovornost koja dolazi uz slobodu i ljudska prava te ističu:

Koncept demokratskih vrijednosti ne znači da ne trebaju postojati smjernice kako se ponašati te da svi mogu činiti što god žele u takvom demokratskom „kontekstu“. U demokratskoj učionici učenici trebaju imati slobodu u okviru granica koje je postavio učitelj. Te granice ne bi trebale biti niti preuske niti preširoke te trebaju učenicima dati određeni stupanj slobode izbora.

De Klerk i Rens (2003) smatraju da je uz slobodu i prava učenika jednako važno naglašavati i njihove obveze i odgovornost te važnost samodiscipline. Napominju kako problem može nastati

ukoliko demokratske vrijednosti postanu prenaplašene na štetu drugih vrijednosti, poput poštovanja, iskrenosti i samodiscipline, za koje tvrde kako nisu dovoljno prisutne u školama. Tvrde kako, kao posljedica zanemarivanja odgovornosti i obveza, učenici često čine što god žele, odbijaju poslušnost autoritetu te odbijaju disciplinu koju učitelj, roditelj ili zajednica žele uspostaviti. Dakako, pravila i granice moraju postojati, jer time učenici razvijaju i osjećaj odgovornosti za sebe i druge i zajednicu u kojoj živi. No, više će ih poštovati ukoliko se i njihovo mišljenje uvaži tijekom njihova donošenja, te ako se o njima mogu dogovarati s učiteljem (Halstead i Taylor, 2000). Time doživljavaju pravila kao svoja, vježbaju svoju autonomiju i dogovaranje s drugima. Chamberlain (1992) potvrđuje kako će se kroz dogovaranje o pravilima učenici osjećati sigurnije i manje ranjivo, te će i sami moći istaknuti ono što im je osobno važno, odnosno izraziti vlastito mišljenje.

Stvaralaštvo je također iznimno važno u okviru pozitivne orijentacije u odgoju, jer je ostvarivanje potencijala i pozitivnih mogućnosti učenika, odnosno onoga što još ne postoji, zapravo stvaralački proces. Vuk-Pavlović (2007, str. 98) stvaralaštvo smatra najvišom vrednotom te pojašnjava da

iskonski djelatno stvaralaštvo proizvire iz života, koji je često do jednostranosti jednoznačno usmjeren prema određenom cilju i smislu. To dolazi napose otud, što je stvaralaštvo u stvari vrijednosna koncentracija i vrijednosna obuzetost najvišega stupnja, što, više još, biti stvaraocem znači u neku ruku biti upravo opsjednut vrednotom. A to i jest, što moćno pokreće čovjeka stvaraoća, da se bez kolebanja odvaži na životni put, koji bi imao voditi prema pretpostavljenom ili zadanom cilju, što se smatra smislovitim, da tim putem pokroči tako, da mu u najdubljoj jezgri egzistencije kao smjernica života djeluje određeno posljednje vrijednosno mjerilo, uz koje bezuvjetno pristaje i s obzirom na koje stavlja sve svoje na kocku u čvrstoj nadi, da će baš prema tome mjerilu pokrenut život omogućivati otkrivanje i ostvarivanje upravo onoga vrijednosnog sklopa, one vrijednosne cjeline, što će opstanku čovječjem pomoći da dođe do najviše moguće smislene punoće.

Runco (2003) ističe kako svaki pojedinac u sebi posjeduje kreativan potencijal, odnosno da je sposoban postati sve ono što može biti, originalan i jedinstven. No, taj se učenikov potencijal odgojem i obrazovanjem može poticati ili gušiti. Na učitelju je, dakle, iznimno važna odgovornost da vlastitim stvaralaštvom i kreativnošću potiče kreativnost i stvaralaštvo svojih učenika, ukoliko je svrha njegova odgojnog djelovanja njihovo samoostvarenje. Fromm (1989, str. 103) uz to napominje kako je produktivnost „orijentacija karaktera za koju su sposobna sva ljudska bića, ako nisu emotivni bogalji. Emotivne osobe animiziraju sve što dotaknu. One izražavaju vlastite sposobnosti i oživljavaju druge osobe i stvari.“ Iz toga se može zaključiti kako su uz slobodu i jednakost, kreativnost i stvaralaštvo, iznimno važne i emocije i ljubav, kao pokretačka snaga svakog odnosa i razvoja (Vuk-Pavlović, 1996; Bratanić, 2002). Učitelj treba



njegovati brižan odnos s učenicima, kako bi kroz to iskustvo i sami učenici postali brižni ljudi, puni ljubavi prema sebi i drugima (Noddings, 1992, 1999).

Odnos između učitelja i učenika treba se temeljiti na ljubavi, jer će se u takvom toplom ozračju učenici osjećati prihvaćenima te će moći i sami slobodno doživljavati i pozitivne i negativne emocije, jer neće skrivati ništa od svoje svijesti. Uz to, razvijat će i razumijevanje vlastitih emocija, kroz što će još bolje upoznati same sebe. To će pak doprinijeti njihovom samopoštovanju i optimističnom povjerenju u vlastite sposobnosti, što znači da će se i bolje snalaziti u novim, nepoznatim i nepredvidljivim situacijama te će postajati sve otvoreniji prema novim iskustvima (Rogers, 1985). Dakle, učitelji bi u nastavi svakako trebali poticati pozitivne emocije učenika, ali pri tome trebaju paziti da one ne budu same sebi svrhom, već da budu pratilac i rezultat stvaralačke aktivnosti učenika. Halstead i Taylor (2000) navode kako je upravo brižnost učitelja jedan od važnih faktora u razvijanju moralnosti, odnosno moralnih vrijednosti kod učenika. Uz to, ističu kako je brižan učitelj empatičan, altruističan, odgovoran, brine za druge u svom okruženju te stavlja potrebe i interese učenika u središte odgojnog djelovanja. Thomson i Holland (2004) također potvrđuju kako je brižnost učitelja, kao i njihova dosljednost, sposobnost slušanja te praktične vještine, važan faktor u učenikovu procjenjivanju zaslužuje li učitelj određeni moralni autoritet, odnosno je li vrijedno raspravljati s njim o vlastitim vrijednostima.

Većina spomenutih osobina i demokratskih vrijednosti ističu se i u dokumentima globalne te lokalne obrazovne politike, na kojima se temelji odgoj i obrazovanje (primjerice NOK, 2010). Upravo iz onih vrijednosti koje škola i učitelji eksplicitno (ili implicitno) promiču, mogu se iščitati ciljevi i svrha odgoja, odnosno što se njime želi postići. Bratanić (2002) tvrdi kako je odgoj na našim prostorima još uvijek sredstvo kojim se ostvaruju politički ciljevi te kojim se pogoduje vladajućoj ideologiji društvenog sustava. Smatra da su demokratske vrijednosti još uvijek samo deklarativno prisutne u zakonskim dokumentima vezanim uz prosvjetu, a kako se u praksi događa upravo suprotno. Bratanić (2002, str. 22) to naziva „paradoksom odgoja“. Ukoliko učitelji sami ne žive vlastite vrijednosti, tada svoje učenike uče konformizmu i ostvarivanju nametnutih ciljeva.

No, i učiteljima je potrebno omogućiti raspravljanje o vrijednostima i njihovu utjecaju na učenike u demokratskom ozračju i okruženju. Odnosno, to bi to trebalo biti važnim dijelom njihova visokoškolskog obrazovanja (Trent, Cho, Rios i Mayfield, 2010; Darling-Hammond, 2006; Subba, 2014;), jer svrha školovanja na svim razinama, od predškolske do visokoškolske, nije samo u stjecanju znanja, već u osiguravanju kurikuluma i ozračja koji „omogućavaju

učenicima da razviju svoje potencijale, appetite, vještine i ideje pomoću kojih će moći živjeti osobno zadovoljavajućim i društveno produktivnim životima“ (Eisner, 2003, str. 651).

### 2.3.2. Otvorenost za nova iskustva

Otvorenost za iskustvo iznimno je važno za ostvarivanje pozitivne orijentacije u odgoju. Pri tome se pod otvorenosti za iskustvo misli na temeljnu dimenziju osobnosti koja obuhvaća „širinu, dubinu i propustljivost svijesti, te povratnu potrebu za proširivanjem i istraživanjem iskustva“ (McCrae i Costa, 1997, str. 826), odnosno označava u kojoj mjeri pojedinac aktivno traži i cijeni različita iskustva, te prihvaća i istražuje nove, nepoznate situacije (Pervin, 2003). Bez takve otvorenosti ne može doći do razvijanja potencijala i talenata sudionika odgojno-obrazovnog procesa, jer je proces razvijanja potencijala i talenata prije svega iskustvo, odnosno ostvaruje se samo djelovanjem i akcijama pojedinca. Naime, odgojno djelovanje učitelja podrazumijeva stvaranje uvjeta i omogućivanje iskustava u kojima se učenici mogu autonomno i cjelovito razvijati. Da bi u pedagoškom odnosu učenik mogao razvijati svoje pozitivne mogućnosti i potencijale, odnosno talente i kompetencije koji su mu još skriveni i koje još nije ostvario (Maslow, 1971), prije svega mora biti dovoljno otvoren i hrabar da se upusti u ta iskustva. Kako bi se zaista mogla shvatiti važnost otvorenosti pojedinca za iskustvo, potrebno je dublje razumijevanje tog pojma.

Većina se autora slaže da otvorenost za iskustvo obuhvaća aktivnu maštu, estetičku senzitivnost, svijest o unutrašnjim osjećajima (i pozitivnim i negativnim), refleksiju iskustva, preferiranje različitosti, intelektualnu znatiželju te samostalnost u donošenju odluka (McCrae, 1992; McCrae i Sutin, 2009; Smith, 2003). No, unatoč tom slaganju, pojam otvorenosti za iskustvo kroz vrijeme se različito koncipirao. Tako McCrae i Costa (1997) navode kako postoje tradicionalne i alternativne koncepcije tog pojma. Tradicionalne koncepcije otvorenost shvaćaju dvojako – kao kulturu koja je rezultat obrazovanja, jer obuhvaća elemente poput intelekta, kulturnosti, maštovitosti, estetičnosti; te kao rezultat kognitivnih sposobnosti, jer obuhvaća elemente poput inteligentnosti, perceptivnosti, stjecanja znanja te analitičnosti. No upozoravaju da postoje razlike između inteligentnih pojedinaca i onih otvorenih za iskustva, te kako se otvorenost ne može shvaćati samo kao sposobnost jer obuhvaća veliki raspon osobina s kognitivnim, afektivnim i ponašajnim manifestacijama. Dok inteligentni pojedinci imaju visoko razvijene interese u točno određenim, specifičnim područjima u kojima postižu uspjeh, osobe otvorene za iskustva uživaju u novim idejama i iskustvima te imaju širok raspon interesa koji se razvijaju i mijenjaju tijekom vremena. Upravo ta potreba za raznolikošću, tolerancija nesigurnosti i neizvjesnosti te preferiranje kompleksnosti čine motivacijske aspekte otvorenosti.

Alternativne koncepcije otvorenost za iskustvo pak shvaćaju kao psihičku strukturu o kojoj ovisi kapacitet otvorenosti te intenzitet iskustva i doživljaja, ili kao ljudsku potrebu za iskustvom. Drugim riječima, otvorenost je prije svega vezana uz strukturu svijesti, odnosno podrazumijeva unutarnje iskustvo svakog pojedinca, mentalni fenomen vezan uz raspon svijesti, njezinu dubinu i intenzitet. Otvoreni pojedinci u većoj mjeri bez zadržke, slobodno i simultano doživljavaju svoje misli, osjećaje i impulse, a kod zatvorenih pojedinaca oni su relativno izolirani segmenti svijesti koji se doživljavaju zasebno. Do takve smanjene otvorenosti dolazi postojanjem unutarnjeg psihičkog konflikta koji dovodi do represije ili suzdržavanja, što pak vodi do određenih ograničenja u rasponu svijesti. (McCrae i Costa, 1997) Rješavanjem uzroka tog konflikta otvorenost se pojedinca može povećati, što je u skladu s Rogersovim (1995) viđenjem otvorenosti kao ishoda i pokazatelja psihičkog zdravlja.

Iako je važno promotriti fenomen otvorenosti s aspekta njegove strukture, to nije dovoljno jer važnu ulogu u doživljavanju iskustava ima i intrinzična motivacija, pa se otvorenost istražuje i kao ljudska potreba za iskustvima. Naime, pojedinci otvoreni za iskustva nisu njihovi pasivni primatelji, već su angažirani u pronalaženju novih i različitih iskustava i njihovu razumijevanju. (McCrae i Costa, 1997) McCrae i Costa (1997) zaključuju kako otvorene pojedince karakterizira specifična struktura svijesti koja „propušta“ sve misli, ideje, osjećaje i percepcije, te intrinzična motivacija za aktivnim traženjem i pronalaženjem novog, nepoznatog. Pri tome pretpostavljaju da je struktura rezultat intrinzične motivacije pojedinca, a ne obrnuto.

Kada se uzmu u obzir sve definicije i ideje o otvorenosti za iskustvo, jasniji je njihov doprinos u shvaćanju zašto pojedinac koji želi razviti svoje potencijale i talente, te u konačnici sebe kao osobu, treba biti otvoren za (nova) iskustva. No, treba dodatno istaknuti da je to iskustvo razvoja potencijala i talenata izazovan proces za svakoga, i kako nije isključivo ugodno iskustvo, ispunjeno samo pozitivnim emocijama i uspjehom. Ipak, osobi koja je otvorena za iskustvo to neće predstavljati značajniji problem. Rogers (1985) objašnjava kako je takva osoba podjednako svjesna i ugodnih i neugodnih iskustava, te pri tome ima dovoljno osviješten pojam o sebi kako je ne bi preplavile intenzivne emocije. Upravo to kretanje od obrambenog stava prema otvorenosti smatra ključnim dijelom razvojnog procesa pojedinca. Drugim riječima, Rogers (1985) tvrdi kako svijest i ličnost proizlaze iz iskustava i doživljavanja, odnosno, pojedinac ih ne pokušava deformirati kako bi ih uklopio u ranije konstruiranu strukturu samosvijesti. To znači da ne postoje kontradikcije između onoga što doživljavaju i osjećaju na intuitivnoj razini i onoga što misle na svjesnoj, racionalnoj razini. Razlog toj općenitoj

otvorenosti može se pronaći u njihovoj privučenosti prema nepoznatom, odnosno ne boje se nepoznatog kao većina ljudi. Uz to, pokazuju tendenciju da dobro poznate stimulanse i doživljaje iskuse na nov način, što od njih zahtijeva prilagodljivost i fleksibilnost u organizaciji vlastite ličnosti. U svakoj situaciji takav će pojedinac odabrati onaj pravac djelovanja koji je najbliži zadovoljenju svih njegovih potreba u tom trenutku. Takav razvojni proces pojedinca Rogers (1985, str. 3) naziva „dobrim životom“: „Otvoriti svoj duh za ono što se sada događa, i u tom procesu otkriti onu strukturu koja se sama javlja – za mene to predstavlja jednu od kvaliteta dobrog života, zrelog života (...).“ Uz to, takav pojedinac ima i učinkovitiju percepciju stvarnosti, koja nije narušena njegovim iluzijama u obliku želja, nadanja, nesigurnosti i anksioznosti. Odnosno, prihvaća svoje mane i prednosti, te životu pristupa s divljenjem, užitkom i čuđenjem, vjerujući vlastitim instinktivnim reakcijama, što mu pomaže u procesu samoaktualizacije (Maslow, 1954) i stvaralačkom djelovanju.

Dakle, pojedinac može svakodnevno činiti hrabre izbore te biti orijentiran na otvorenost za iskustva i svoju samoaktualizaciju, ili pak može biti orijentiran prema strahu od nepoznatoga i zatvorenosti. Maslow (1971) objašnjava kako se pojedinac koji je usmjeren prema samoaktualizaciji ponaša spontano i prirodno, te je orijentiran na „učenje novih ideja i vještina, isprobavanje novih stvari“ (Maslow, 1971, str. 21). Napominje kako time razvija i izražava i svoju kreativnost, odnosno spreman je angažirati se u novom i izazovnom okruženju (Ziegler i sur., 2012), suočiti se s onim neobičnim, nekonvencionalnim (Compton, 2005) te iskazuje originalnost, inovativnost, prilagodljivost i spontanost u rješavanju problema (Maslow, 1971). Kaufman i suradnici (2015) potvrđuju kako je, u okviru pet temeljnih dimenzija osobnosti, upravo kreativnost najviše povezana s otvorenošću. Ipak, ona ne uzrokuje kreativnost, ali je katalizator za izražavanje i istraživanje kreativnih ideja te aktivnosti (King, McKee Walker i Broyles, 1996). Slijedno tomu, otvorenost može doprinijeti i akademskoj samoefikasnosti učenika (Peterson i Whiteman, 2007) i njihovoj angažiranosti u procesu učenja (Sanchez-Cardona i sur, 2012), jer zahtjeve percipiraju kao izazove kroz koje mogu učiti i razvijati se.

Osim toga, još jedan iznimno važan razlog zašto je otvorenost sudionika odgojno-obrazovnog procesa nužna za razvijanje njihovih potencijala i talenata, jest i činjenica da su oni skloniji propitivanju i kritičkom promišljanju autoriteta za razliku od pojedinaca zatvorenih za iskustva. Naime, otvoreni pojedinci bit će kritičniji prema onome što im se (potencijalno) nameće kao dobro i poželjno te sigurniji u autonomnom odabiranju vrijednosti i ciljeva. Duckitt i Sibley (2010) potvrđuju kako je upravo otvorenost jedna od dviju osnovnih dimenzija osobnosti koje čine temelje ideoloških stavova i predrasuda. Također, navode kako je jedan od

najsnajznijih prediktora socijalnog konformizma te prihvatanja tradicionalnih, konzervativnih vrijednosti upravo niska razina otvorenosti, odnosno zatvorenost pojedinca za nova iskustva. Marcus, Sullivan, Theiss-Morse i Wood (1995) te Miklikowska (2012) potvrđuju kako su oni otvoreni za iskustva tolerantniji te time više nagnju demokratskim vrijednostima. McCrae (1996) također ističe kako pokazuju tendenciju liberalnim političkim stavovima upravo zbog svoje sklonosti propitivanju kao obliku intelektualne znatiželje. Iz tog razloga su im, primjerice, vrlo zanimljive filozofske rasprave jer su intelektualno izazovne, te mogu dovesti do novih, iznenađujućih zaključaka. Dakle, karakteristike osobnosti poput otvorenosti ishodište su razvoja, ponašanja i odabira pojedinca, odnosno odabira vrijednosti, što pak utječe na formiranje stavova i svakodnevne izbore kojima oblikuje svoju stvarnost.

S obzirom na dosad navedene doprinose otvorenosti za iskustvo cjelovitom razvoju pojedinca, moglo bi se zaključiti da ono značajno doprinosi i njegovoj psihološkoj dobrobiti, odnosno zadovoljstvu životom. No Bardi, Guerra i Ramdeny (2009) ističu da je taj zaključak točan samo kada se pojedinac nalazi u određenoj, specifičnoj situaciji koja od njega zahtijeva tu osobinu, i ovisno o tome kako je percipirana – kao pozitivna ili negativna. Primjerice, navode kako određene životne tranzitne situacije sa sobom nose neizvjesnost i nesigurnost. Ukoliko određenu stresnu situaciju pojedinac procijeni kao prijetnju, iskazuje manjak povjerenja u svoje sposobnosti suočavanja sa situacijom te smatra kako ga situacija može ugroziti. Suprotno tomu, ukoliko situaciju procijeni kao izazov, iskazuje samopouzdanje, povjerenje u svoje sposobnosti rješavanja problema i prepreka, te iščekuje nagradu koju mu uspjeh može donijeti. Slijedno tomu, posljedica procjene situacije negativnom i prijetjećom dovodi se u svezu s negativnim ishodima te negativnim emocijama poput anksioznosti, dok je procjena situacije izazovnom u skladu s pozitivnim ishodima i pozitivnim efektima. Dakle, otvorenost za iskustva doprinosi psihološkoj dobrobiti ukoliko se može primijeniti u kontekstu koji je procijenjen kao izazov, a ne kao poteškoća ili prijetnja.

U skladu s tim spoznajama, odgojna je uloga učitelja da u odnosu s učenicima stvaraju takve uvjete u kojima će učenici nova iskustva percipirati kao izazov, a ne kao prijetnju. No, da bi učitelji mogli djelovati na taj način, od presudne je važnosti da su i oni otvoreni za iskustva. Murray (1972) ističe kako takva karakteristika osobnosti utječe na njihovo ponašanje na razne načine; primjerice na komunikaciju s učenicima, odabir odgojnih metoda i postupaka te iskustvenih aktivnosti. Osim toga, otvorenost je ključna i za polazište njihova odgojnog djelovanja – a to je individualnost svakog pojedinog učenika (Palekčić, 2015), jer što je učitelj fleksibilniji, to će bolje moći odgovoriti na raznovrsne potrebe, želje i interese učenika, odnosno

više će se usmjeriti na njihove potencijale i talente i pomoći im u njihovu razvijanju. Kroz takav individualni pristup moći će upoznati karakteristike učenikove osobnosti i njegova dosadašnja iskustva, što će mu pomoći u poticanju njegova intrapersonalnog i interpersonalnog razvoja (Barbian, 2001). Time se učitelj zajedno s učenikom suočava s novim izazovima, kojima pristupa znatiželjno i otvorenog uma. Iz tog je razloga nužno u kurikulumu obrazovanja budućih učitelja pomoći studentima u razvoju otvorenosti za iskustvo kao jedne od najvažnijih karakternih osobina za pedagoško djelovanje učitelja.

Dakle, može se zaključiti da odnos učitelja i učenika prije svega treba biti obilježen njihovom otvorenošću za nova iskustva, da bi moglo doći do ostvarivanja pozitivne orijentacije u odgoju. Ukoliko oni nisu otvoreni za nova iskustva te kritički ne propituju nametnute norme i pravila, postoji opasnost da umjesto aktivnih kreatora vlastitih života, koji slobodno razvijaju svoje potencijale i talente, postanu konformisti koji zbog straha od novog ostvaruju tuđe ciljeve i vrijednosti koji su predstavljeni kao recepti za njihovu dobrobit i sreću.

### 2.3.3. Usmjerenost na budućnost

U procesu ostvarivanja pozitivne orijentacije u odgoju, učitelj treba pomoći učenicima u ostvarivanju ciljeva i vrijednosti kojima teže, a koji im pomažu u aktualizaciji njihovih potencijala i talenata. To znači da su svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa prvenstveno usmjereni na budućnost, pri čemu njeguju optimizam i nadu. Drugim riječima, usmjerenost na budućnost dominantna je vremenska perspektiva učitelja i učenika. Pri tome, iznimno je važno da učitelj vjeruje u učenikove sposobnosti ostvarivanja potencijala te da očekuje pozitivan ishod svojih odgojnih nastojanja. Jednako tako, važno je i da učenik vjeruje u svoje sposobnosti, da je sposoban osmisлити plan ostvarivanja svojih ciljeva i da aktivno radi na njegovu ostvarenju u sadašnjosti.

Vremenska perspektiva učitelja i učenika može jednako tako biti usmjerena i na sadašnjost ili prošlost i iznimno je važna u razumijevanju ponašanja pojedinca (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008). O njoj ovisi uspjeh učenika u ostvarivanju njihovih mogućnosti jer je temeljni aspekt individualnog, subjektivnog iskustva pojedinca. Uz to, kao dio ljudske prirode snažno utječe na sve aspekte ljudskog ponašanja – utječe na izbore koje ljudi čine, njihovo djelovanje, koncentraciju i pozornost, percepciju, proces donošenja odluka, a može postati čak i osobinom ukoliko određena vremenska perspektiva postane dominantnom (Boniwell i Zimbardo, 2004). Primjerice, ako je pojedinac dominantno usmjeren na prošlost, ugodna i pozitivna sjećanja mogu mu pričinити zadovoljstvo. No, postoji velika opasnost da postane zatvoren za nova iskustva jer se trudi zadržati postojeće stanje te da kroz to razvije konzervativni pristup životu. Prošla iskustva mogu biti i neugodna, pa ako ih se stalno prisjeća, pojedinac može postati depresivan i anksiozan (Boniwell, Zimbardo, 2004). Uz to, može se osjećati obilježenim pogreškama koje je činio u prošlosti, te time njegova pozornost može biti u tolikoj mjeri usmjerena samo na ono loše i negativno u njegovu životu, da izgubi iz vida ciljeve kojima teži te potencijalne prilike i mogućnosti koje budućnost nosi. Njegov osnovni cilj postaje riješiti se problema, tj. onoga što je loše i negativno, a zanemaruje ostvarivanje postavljenih ciljeva (Bohart, 1993) i mogućnost osobnog razvoja kroz buduća iskustva.

Ukoliko je pojedinac pak usmjeren na sadašnjost, hedonistički uživa u sadašnjem trenutku i otvoren je za nova iskustva, što može pridonijeti njegovim pozitivnim emocijama i trenutačnom zadovoljstvu. To također može biti opasno, jer takva osoba često ne razmišlja o mogućim posljedicama svojega ponašanja, pa primjerice često uživa u nezdravoj hrani, alkoholu, drogi, što dugoročno ima vrlo štetne psihofizičke posljedice. Zimbardo i Boyd (1999) tvrde da pojedinci koji imaju negativan stav prema prošlosti te koji su usmjereni na hedonizam



u sadašnjem trenutku smatraju kako ionako ne mogu utjecati na svoju sudbinu (budućnost), što je povezano s njihovim doživljavanjem depresije, anksioznosti, ljutnje i agresivnosti. Rezultat takvog stava i ponašanja je i negativna slika o sebi koja im onemogućuje bilo kakve konstruktivne akcije i razvijanje njihovih potencijala i talenata.

Usmjerenost na budućnost također ima svoje pozitivne i negativne strane. Primjerice, pojedinac će razmišljati o mogućim posljedicama svojega ponašanja, odnosno razmišljat će o tome koji će postupci pridonijeti ostvarivanju njegovih ciljeva. Dakle, postavlja si jasne ciljeve i smišlja plan kako će ih ostvariti, što najčešće uspješno i čini, prihvaćajući i rješavajući eventualne prepreke i poteškoće u tom procesu. Međutim, mane takve usmjerenosti mogu biti propuštanje iskustava u sadašnjem trenutku, poput druženja s bliskim i dragim ljudima, te zanemarivanje lijepih i sretnih događaja u prošlosti (Rijavec, Miljković i Brdar, 1998; Boniwell i Zimbardo, 2004).

S obzirom na to da svaka vremenska perspektiva ima svoje prednosti i nedostatke, Zimbardo i Boyd (1999) ističu važnost uravnotežene vremenske perspektive, koju definiraju kao mentalnu sposobnost koja pomaže pojedincu u fleksibilnom usmjeravanju na određenu perspektivu, ovisno o situaciji. Tako, na primjer, usmjerenost na budućnost ohrabruje pojedinca i motivira ga na nova ostvarenja, pozitivna usmjerenost na prošlost pomaže mu u osjećaju osobnog identiteta, a usmjerenost na sadašnjost obogaćuje njegov život pozitivnim iskustvima koja donose radost, strast i osjećaj životnosti. Shostrom (prema Boyd-Wilson, Walkey i McClure, 2002), slično tomu, govori o vremenskoj kompetenciji, kao važnoj komponenti samoaktualizirajuće osobnosti. Tvrdi kako osoba koja je razvila tu kompetenciju potpunije živi u sadašnjem trenutku, u kojemu su smisleno povezani i prošlost i budućnost. Također, manje je opterećena osjećajima krivnje, žaljenja i zamjeranja, te je u sadašnjosti posvećena ciljevima koje želi ostvariti. Iskazuje nadu u budućnost, bez postavljanja nerealnih ciljeva. Dakle, da bi vremenska perspektiva pozitivno utjecala na kvalitetu čovjekova života, pojedinac bi trebao:

raditi kada je vrijeme za posao. Igrati se kada je vrijeme za igru. Uživati u slušanju bakinih priča dok je još uvijek živa. Smisleno se povezivati s prijateljima. Gledati svijet očima djeteta. Smijati se šalama i životnim apsurdima. Uživati u željama i strastima (Boniwell i Zimbardo, 2004, str. 176).

U odgoju koji se temelji na slobodi, stvaralaštvu, afirmiranju i razvijanju potencijala i talenata učenika, slobodnom izražavanju i doživljavanju emocija (pozitivnih i negativnih), uvažavaju se i prošla i sadašnja vremenska perspektiva, ali je ipak dominantan naglasak na usmjerenosti na budućnost. Naime, ako je odgoj u svojoj biti stvaralaštvo, onda je nužno

usmjeren na budućnost jer je stvaralaštvo, kao ostvarivanje nečeg što još ne postoji, usmjereno na budućnost. Ujedno, takva vremenska orijentacija temelj je razvoja učenika, jer pomoću nje on se razvija u čovjeka kakvim želi postati. Bohart (1993) također smatra kako je usmjerenost na budućnost temeljna za razvoj čovjeka, jer je tek pomoću nje svjestan mogućnosti i prilika u budućnosti, što doprinosi njegovoj angažiranosti i preuzimanju odgovornosti za vlastito djelovanje. Pri tome pod usmjerenošću na budućnost Bohart (1993, str. 14) podrazumijeva osjećaj da će se nešto dogoditi, osjećaj „nečeg idućeg“, odnosno svijest kako se bliža ili dalja budućnost može „odvijati“ u različitim, alternativnim pravcima, za koje se čovjek priprema razvijanjem planova, sustava vjerovanja, uloga, vrijednosti, shema, teorija i hipoteza. Napominje kako takvu usmjerenost ne promatra iz perspektive zapadnih zemalja, u kojoj je većinom naglasak na dalekim ciljevima i postignućima. On razlikuje dvije vrste budućnosti – budućnost kao ostvarivanje specifičnih ciljeva te budućnost kao osjećaj mogućnosti i prilika. Važnijim smatra pomoći pojedincu da razvije perspektivu budućnosti koja će mu pomoći u ostvarivanju kontakta sa samim sobom – kao osobom koja postavlja ciljeve, sanja, odabire, djeluje i poduzima akcije, koja se raduje novim i nepoznatim mogućnostima i prilikama, iz kojih će moći učiti i u kojima će se moći razvijati.

Iako Boniwell i Zimbardo (2004) tvrde kako usmjerenost na budućnost može biti prepreka za usmjerenost na sadašnji trenutak, tomu ne mora biti tako, već se sadašnjost i budućnost mogu promatrati kao dijelovi iste cjeline. Naime, Bohart (1993) tvrdi kako se pojedinac može učinkovito prepustiti sadašnjem trenutku samo ako je svjestan neposrednog idućeg trenutka, jer mu to omogućava da osjeti smjernice i implikacije za njegov idući korak, koji je u formiranju i koji će postati njegova sadašnjost. Dakle, najučinkovitiji način za stvaranje konstruktivnog i produktivnog odnosa prema budućnosti jest zadržati otvoren, istraživački i znatiželjan stav prema onome što nova iskustva mogu donijeti, te se usmjeravati na mogućnosti koje nosi idući, neposredni trenutak. Prema tome, Bohart (isto) napominje kako usmjerenost na sadašnji trenutak ne isključuje i usmjerenost na budućnost, jer je budućnost dio sadašnjosti. Kako bi to objasnio, navodi slikovit primjer:

Iako surfer mora živjeti „ovdje i sada“ u smislu da se on ili ona mora fokusirati na val (a ne na to kako izgleda prijateljima s plaže, ili hoće li osvojiti nagradu), surfer jednako tako mora biti usmjeren na budućnost, u smislu da se mora fokusirati na sadašnjost koja tek nastaje. Odnosno, surfer se mora fokusirati na sam rub sadašnjeg trenutka, rub na kojem se sadašnji trenutak pretvara u budućnost (Bohart, 1993, str. 17).

Takvom usmjerenošću pojedinac u sadašnjosti ujedno ostvaruje i svoju budućnost. Drugim riječima, hoće li učenik uspjeti ostvariti svoje ciljeve u budućnosti, ovisi isključivo o

njegovoj angažiranosti i djelovanju u sadašnjosti, odnosno razvijanju i ostvarivanju vrijednosti kojima teži u sadašnjem trenutku. Samo na taj način budućnost prestaje biti prazno, prolazno vrijeme i dobiva smisao i sadržaj:

Hoteći budućnost trajno mora da hoće vrijednu sadašnjost; stalno mora bdjeti nad tim, da mu sadašnji čas ne izmakne neoplođen vrednotom, kako mu ne bi prošao, kao da nikad i nije bio; ne smije dopustiti, da mu nestane u bezdanu ništavila, nego mora htjeti da u nj unese u bilo kojem obliku i smislu nešto trajno i umjeti da mu poda zazbiljnost. (Vuk-Pavlović, 1996, str. 46)

Vuk-Pavlović (1996) tvrdi da budućnost shvaćena na takav način nije nešto izvan čovjeka, što dolazi i prolazi neovisno o njemu, već kako je u njemu samom, kao ono, „što nas oplođene ljudskom našom čežnjom čini bremenitima, ono, što živeći i doživljujući doista stvaramo.“ (str. 48) Drugim riječima, budućnost se „rađa“ (isto) na temelju djelovanja pojedinca u sadašnjem trenutku, i u tom se smislu može zaista reći da je budućnost dio sadašnjeg trenutka. Takvo djelovanje i smionost pojedinca se, prema Vuk-Pavloviću (2007) prije svega temelji na vjeri u smisao i pozitivne ishode djelovanja i čini suštinu odgojnog djelovanja.

Dakle, ono što će pojedinca motivirati na stvaralaštvo, odnosno na unutrašnju, produktivnu upotrebu i razvijanje njegovih potencijala i talenata, je čvrsta stvaralačka vjera da će ga ostvarivanje autonomno odabranih ciljeva dovesti do osjećaja ispunjenosti i samoostvarenja (Fromm, 1984; Vuk-Pavlović, 2007). Ta mu vjera nije izvana nametnuta, već proizlazi iz njega samoga. On nikako ne može unaprijed znati hoće li se njegova nadanja ostvariti, sve dok ih ne pokuša ostvariti:

Budući da se tek u razviću života, i to individualno življenoga i konkretno oblikovanoga, može pokazati, što za taj život rečeno mjerilo znači i koja mu je vrijednost, to se njegova primjerenost ne da samim teorijskim izvodima unaprijed dokazati: u nj treba principijelno vjerovati, da bi se čovjek uopće odvažio na život, koji će to mjerilo u djelu priznavati za odlučnu svoju smjernicu. (Vuk-Pavlović, 2007, str. 99)

U tom procesu iznimno je važno da učitelj pokaže učeniku kako vjeruje u njega i njegove sposobnosti ostvarivanja tih ciljeva. Naime, ukoliko učitelj iskazuje nepovjerenje prema učeniku, to očekivanje (ne)uspjeha učenika značajno može utjecati na njihove stvarne razvojne ishode i školska postignuća, o čemu govori „pigmalion efekt“. Rosenthal i Jakobson (1968) tvrde kako očekivanja koja učitelji postavljaju pred učenike mogu postati samoispunjavajuće proročanstvo, jer svojim ponašanjem učitelji doprinose očekivanom ishodu, posebice u ranoj dobi učenika. Svoja očekivanja učitelji pak oblikuju na temelju onoga što znaju o učenicima, odnosno na temelju objektivnih faktora, poput dosadašnjih postignuća učenika i motivacije učenika za proces učenja, i na temelju subjektivnih faktora poput njihovih predrasuda i stereotipa (Good, 1987; Trouilloud, Sarrazin, Martinek i Guillet, 2002). Međutim,

daljnja istraživanja očekivanja učitelja i samoispunjavajućeg proročanstva (primjerice Jusim i Harber, 2005) napominju kako je odnos između navedenih faktora mnogo složeniji nego što se mislilo te kako na ishode učenika utječe mnogo drugih faktora, a ne samo visoka očekivanja. No, kao što ističe Rogers (1985, 1969), ukoliko se učeniku osiguraju uvjeti za razvoj u kojima će moći slobodno i neometano odabirati onaj pravac djelovanja koji smatra smislenim za ostvarivanje svojih ciljeva, tada će razvijati i povjerenje u sebe samoga, u svoje reakcije i moć mijenjanja i konstruiranja vlastite stvarnosti, odnosno svoju samoefikasnost (Bandura, 1999). Takva usmjerenost na budućnost iz perspektive sadašnjosti može pomoći učeniku u procesu rješavanja problema i poteškoća, jer zna da ga u budućnosti čekaju nove prilike i mogućnosti, na koje gleda s optimizmom i nadom.

Optimizam se pak u literaturi objašnjava dvojako – kao opće očekivanje da će budućnost biti pozitivna (Scheier i Carver, 1992; Carver, Scheier, Segerstrom, 2010), te kao način razmišljanja na koji ljudi objašnjavaju događaje u svom životu (Seligman, 2006). Carver, Scheier i Segerstrom (2010) ističu kako je optimizam crta ličnosti kojom pojedinac iskazuje pozitivna očekivanja i pouzdanje u budućnost. Tvrde kako se optimisti bolje suočavaju sa stresnim situacijama i problemima u različitim životnim kontekstima, boljeg su fizičkog zdravlja te uspješnije ostvaruju ciljeve od pesimista. Slijedom toga, kada su optimisti suočeni s problemom, očekuju pozitivan ishod te ostaju i dalje usredotočeni na ostvarivanje aktivnosti i ciljeva koji su ugroženi, što pridonosi doživljavanju pozitivnih emocija. Pesimisti očekuju negativan ishod, te često odustaju od svojih ciljeva što uzrokuje anksioznost, ljutnju, tugu, čak i očaj. Dakle, jedna od ključnih razlika između optimista i pesimista jest ustrajnost u postizanju ciljeva ili odustajanje od njih, iako posljedice odustajanja mogu biti negativnije od samog ishoda. (Scheier i Carver, 1992; Carver, Scheier i Segerstrom, 2010)

Seligman (1998, 2006) pak pod optimizmom podrazumijeva način na koji pojedinac objašnjava uzroke događaja u svom životu. Tvrdi da optimisti, suočeni s negativnim događajem, vjeruju kako je riječ o prolaznoj situaciji, te kako neuspjeh nije njihova krivnja, već okrivljuju okolnosti, lošu sreću, ili druge ljude. Odnosno, uzroke pronalaze u specifičnim, vanjskim i privremenim faktorima. Takvu situaciju doživljavaju kao izazov, zbog čega ulažu još više truda i napora. Suprotno tomu, pesimisti uzroke pronalaze u unutarnjim, trajnim i globalnim uzrocima; vjeruju kako će negativni događaj ili problem potrajati, kako će negativno utjecati na sve što rade, te sebe smatraju jedinama odgovornima. Međutim, Seligman tvrdi kako pesimisti ipak mogu postati optimisti, i to učenjem utvrđenog seta kognitivnih vještina.

Što se tiče odnosa optimizma, kao općenitog pozitivnog očekivanja budućnosti, i nade, oni su u literaturi opisani kao slični konstrukti, jer se i nada odnosi na stanje pozitivnog očekivanja. Snyder (1995) nadu definira kao proces razmišljanja o ciljevima, koji obuhvaća motivaciju za angažiranost (djelovanje) i osmišljavanje načina za njihovo ostvarivanje. Ona nema nasljedne komponente te je u potpunosti naučen kognitivni set (Snyder, 2000). Za razliku od optimizma, koji se odnosi na očekivanje pozitivnog ishoda u ostvarivanju određenog cilja, nada uključuje i samoeфикаsnost, odnosno vjerovanje u sposobnost da vlastitim ponašanjem pojedinac može proizvesti željene učinke (Bruininks i Malle, 2005; Bailey i sur., 2007). Bandura (1977; 1999), predstavnik socijalne teorije učenja i utemeljitelj koncepta samoeфикаsnosti, ističe da je upravo samoeфикаsnost temelj ljudske angažiranosti (djelovanja), te kako svi ostali motivacijski faktori proizlaze iz tog temeljnog vjerovanja kako pojedinac svojim djelovanjem može nešto promijeniti. Slijedom toga, napominje kako je samoeфикаsnost značajniji prediktor ponašanja od očekivanja pozitivnog ishoda (optimizma). Bailey i sur. (2007) navode kako optimisti mogu imati pozitivna očekivanja u ostvarivanju ciljeva, no može im manjkati samoeфикаsnosti da taj plan i ostvare. Osim toga, Averill i Sundararajan (2004) tvrde i da je nada emocija, a optimizam nije, te kako će se iz tog razloga pojedinci nadati onome što im je osobno vrlo važno, bez obzira na vjerojatnost ostvarenja ishoda. Suprotno tomu, optimizam je više usmjeren na vjerojatnije i brojnije ishode. S obzirom na to da nada, kao i optimizam, doprinosi doživljavanju pozitivnih emocija, sigurnosti u sebe, uspješnijem suočavanju sa stresom i fleksibilnosti u pronalaženju alternativnih putova u ostvarenju ciljeva (Rijavec, Miljković i Brdar, 1998), važno ju je njegovati u odgojno-obrazovnom procesu.

#### 2.3.4. Kreativnost i stvaralaštvo

U današnjem vremenu koje se ubrzano mijenja, kreativnost postaje jedini odgovor prilagodbe na nove i nepoznate situacije (Rogers, 1969). Kreativnost se u literaturi definira na brojne načine, te ne postoji univerzalna i jednodimenzionalna definicija. No, dok se prije smatralo da kreativnost posjeduju samo izuzetni i već samoaktualizirani pojedinci, moderna istraživanja kreativnosti koja započinju sredinom 20. stoljeća istaknula su kako svaka osoba posjeduje kreativni potencijal koji se može razvijati (Runco, 2003). Drugim riječima, postalo je jasno da je kreativnost jedno od temeljnih obilježja po kojemu se čovjek razlikuje od drugih živih bića (L. Bogнар i B. Bogнар, 2007). Analizom definicija najznačajnijih autora u području kreativnosti može se uočiti da se kreativnost shvaća na različite načine (Treffinger, Young, Selby i Shepardson, 2002), odnosno kako u kreativnosti naglasak može biti na kognitivnom procesu (Guilford, 1973; Torrance, 1965), produktu (Gardner, 1988), interakciji osobe i njezine okoline (Amabile, 1983), osobini ličnosti (Fromm, 1959) te osobnom razvoju i samoaktualizaciji (Rogers, 1995; Maslow, 1968).

Guilford (1973, 1987), jedan od najpoznatijih istraživača kreativnosti, kreativnost istražuje kroz intelektualne sposobnosti, te kreativno razmišljanje smatra podvrstom razmišljanja. Razlikuje divergentno razmišljanje, odnosno razmišljanje koje uključuje istraživanje, preispitivanje i koje vodi do originalnih, neuobičajenih odgovora ili ideja, te konvergentno razmišljanje, koje je usmjereno prema jednom, točnom odgovoru ili ideji. Drugim riječima, kreativnost se manifestira kroz kreativno ponašanje, koje uključuje „osmišljavanje, dizajniranje, izmišljanje, kompoziranje i planiranje“ (Guilford, 1987, str. 34). Guilford (1987) navodi kako kreativni pojedinci pokazuju senzitivnost prema problemima, fluentnost u generiranju različitih ideja ili sposobnost davanja velikog broja ideja u kratkom vremenu, novost u idejama, fleksibilnost uma za nove situacije ili kontekste, sposobnost sintetiziranja ili organiziranja ideja u veću cjelinu, sposobnost reorganizacije ili redefiniranja ideja, kapacitet za kompleksnost i međupovezanost ideja te sposobnost evaluacije ideja. Slično tomu, Torrance (1965) kreativnost definira kao proces postajanja osjetljivim za nedostatke u znanju, nedostajuće elemente, neuravnoteženosti te kao potragu za rješenjima, isprobavanjima, formuliranju hipoteza o nedostacima, testiranje i retestiranje tih hipoteza te iznošenje rezultata. Tvrdi kako su ljudske potrebe uključene u svaku fazu procesa te kako nezadovoljavanje tih „kreativnih“ potreba može dovesti do tenzija. Time naglasak, osim na kognitivne procese, stavlja i na osobne karakteristike koje mogu pozitivno ili negativno utjecati na kreativni proces.

Gardner (1993) u razumijevanju kreativne osobe naglasak stavlja na njezina kreativna postignuća, ističući kako rješavanjem problema producira nove ideje u svom području interesa, koje su društveno prihvaćene. Također, napominje kako se takve osobe koriste mentalnim kapacitetima koje imaju i svi drugi, no koriste se njima na učinkovitiji i fleksibilniji način u svrhu ostvarenja svojih ciljeva. Usto, potpuno su angažirani i strastveni u svom poslu, motivirani stvaranjem nečeg novog i originalnog te iskazuju visoku razinu refleksivnosti na utrošeno vrijeme, kvalitetu produkta i aktivnosti.

Amabile (1983) pak kreativnost shvaća kao produkciju ideja i ishoda koji su novi i primjereni nekom cilju, a koji su rezultat određenih osobina i vještina pojedinca i okruženja u kojemu djeluje. Drugim riječima, tvrdi kako do kreativnosti dolazi tek kada pojedinac ima određene socijalne i psihološke komponentne, o kojima govori u okviru svoje *komponencijske teorije kreativnosti*. Prema toj teoriji, vještine pojedinca koje doprinose kreativnosti vezane su uz određeno područje, koje pak uključuju znanja, tehničke vještine, inteligenciju i talent. Napominje kako su jednako važni i kognitivni stil te osobine usmjerene na samostalnost, riskiranje, istraživanje novih perspektiva na određeni problem, samodisciplinu i toleranciju neizvjesnosti. Takvog pojedinca pokreće intrinzična motivacija, koja uključuje rješavanje određenog problema zbog vlastite znatiželje, uključenosti, izazovnosti i zadovoljstva. To je, prema Amabile (2013), ujedno i najpoželjnije, jer ističe kako je pojedinac ipak najkreativniji kada je motiviran vlastitim interesom, uživanjem, zadovoljstvom te kada određenu situaciju percipira kao osobni izazov. Kada pak govori o komponenti socijalnog okruženja, misli na sve ekstrinzične motivatore i druge faktore koji mogu poticati ili kočiti kreativnost, poput primjerice pozitivnog ozračja na radnom mjestu ili u školi, suradnika koji potiču i inspiriraju razvoj ideja, osjećaja slobode u procesu stvaranja i sl.

Fromm (1959) kreativnost pak promatra kao dio osobnosti pojedinca, što znači da svaki pojedinac može biti kreativan. Odnosno, kreativnost shvaća kao sposobnost čovjeka da uviđa i da reagira na životne situacije, da istupi iz svoje zone udobnosti, pri čemu se treba osloniti na svoje ljudske moći i snage. Na taj način izražava svoju kreativnost u ostvarivanju samoga sebe, što je proces koji nikada ne završava: „Biti kreativan znači shvaćati cijeli proces života kao proces rađanja, i ne shvaćati niti jednu fazu života kao finalnu. Većina ljudi umre prije no što su se u potpunosti rodili. Kreativnost podrazumijeva rađanje prije smrti.“ (Fromm, 1959, str. 53).

Kada Rogers (1969, 1995) i Maslow (1968) govore o kreativnosti, naglasak stavljaju na osobni razvoj i samoaktualizaciju pojedinca. Rogers (1995, str. 251) navodi kako je kreativni

proces „uronjenost u proces stvaranja novog produkta, koji izranja iz jedinstvenosti pojedinca s jedne strane, te materijala, događaja, ljudi i okolnosti njegovog života s druge strane“, a motiviran je istom onom potrebom koja pokreće čovjeka na samoaktualizaciju – tendencijom da ostvaruje i izrazi svoje potencijale. Kao i Fromm (1959), Rogers tvrdi da ta tendencija postoji u svakom pojedincu, te kako samo čeka prave uvjete da bude oslobođena i izražena. Da bi se to dogodilo, pojedinac treba biti otvoren za nova iskustva, treba sam sebi biti mjerilo uspjeha (odnosno izražava li ono što je stvorio dio njega – njegove osjećaje i misli, bol, uzbuđenja), treba se igrati s elementima i idejama (jer se s takvom slobodom i spontanošću javljaju nove ideje, smislene i značajne percepcije), te okružiti se pojedincima s kojima dijeli iste vrijednosti, a s kojima će moći raspravljati o svojim idejama, dalje učiti i razvijati se. Osim toga, Rogers (1995) navodi i vanjske uvjete koji potiču kreativnost pojedinca, a to je stvaranje uvjeta u kojima će on osjećati psihološku sigurnost i psihološku slobodu. Pojedinac će se osjećati psihološki sigurnim ukoliko je bezuvjetno prihvaćen, odnosno ako se osjeća vrijednim razvoja, bez obzira na trenutno stanje, dosadašnja iskustva i ponašanja, te ukoliko ga nitko ne vrednuje prema njemu izvanjskim kriterijima. Time se neće osjećati ugroženo te će moći razvijati vlastiti, unutrašnji lokus evaluacije. Također, važno je da mu se iskazuje *empatično razumijevanje*, odnosno da se osjeća prihvaćenim upravo onakvim kakav jest. Pod psihološkom slobodom Rogers (1995) podrazumijeva slobodu simboličkog izražavanja, da pojedinac razmišlja, osjeća i bude svjestan što se događa u njemu. To mu omogućuje spontanost i igru s konceptima, značenjima i percepcijama. Tako primjerice uništavanje simbola koji predstavlja nešto negativno u njegovu životu može djelovati oslobađajuće. Tako shvaćenu kreativnost Rogers (1995, str. 6) smatra elementom „dobrog života“:

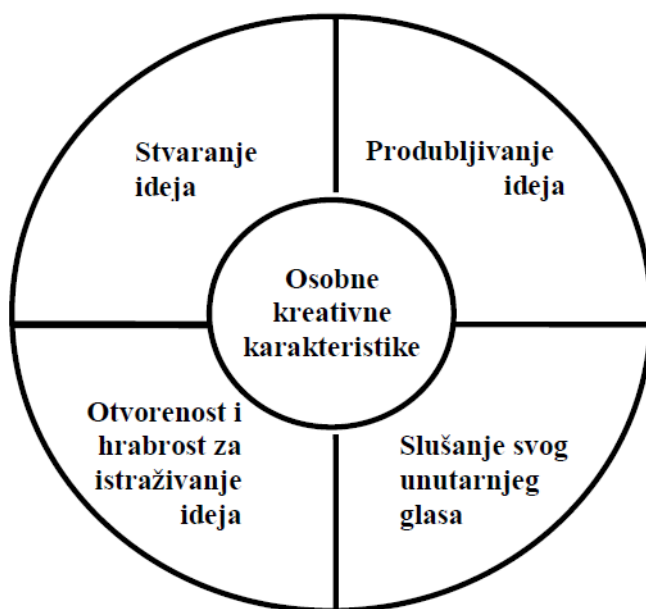
Sa osjetljivošću za svoj svijet, povjerenjem u svoju vlastitu sposobnost da stvara nove odnose sa svojom okolinom, to će biti onaj tip osobe iz koje izvire kreativni proizvodi i kreativan život. Ona neće biti nužno »prilagođena« svojoj kulturi, i gotovo sigurno neće biti konformist. U svakom vremenu i u svakoj kulturi, ona će živjeti konstruktivno, slažući se s kulturom onoliko koliko je potrebno za uravnoteženo zadovoljavanje potreba. U nekim kulturnim situacijama ona će, nečemu biti veoma nesretna, ali će nastaviti kretati se k samoj sebi i ponašati se na onaj način pomoću kojega postiže maksimalno zadovoljenje svojih najdubljih potreba.

Maslow (1968) također kreativnost smatra dijelom procesa samoaktualizacije, odnosno suštinom čovjeka. Tvrdi kako je u takvoj kreativnosti naglasak na osobnosti, umjesto na postignućima, koja uključuje hrabrost, neustrašivost, slobodu, spontanost, cjelovitost, samoprihvatanje. Sve te karakteristike dolaze do izražaja u kreativnom životu, stavu ili osobi. Napominje kako i kreativne osobe osjećaju sumnju, nesigurnost, no za njih je to ugodan izazov, a ne mučenje kao za nekrektivne pojedince. Osnovnom značajkom kreativnosti kao dijela procesa samoaktualizacije smatra sposobnost izražavanja ideja i impulsa bez ikakvih



ograničenja i susprezanja, bez straha od ismijavanja okoline, jer prihvaćaju sve dijelove sebe. Ne boje se vlastitih impulsa, emocija i misli. Tvrdi kako upravo takvu kreativnost treba poticati kod učenika, kako se ne bi bojali i opirali promjenama, već kako bi ih shvaćali kao izazov u kojemu se mogu razvijati, u kojemu će uživati (Maslow, 1993).

Kao što je vidljivo, s obzirom na različito shvaćanje kreativnosti, postoje različite značajke kreativnosti, koje su Treffinger i suradnici (2002) organizirali u četiri kategorije: stvaranje ideja, produbljivanje ideja, otvorenost i hrabrost za istraživanje ideja i slušanje vlastitog „unutrašnjeg glasa“ (slika 6). Napominju kako nijedna osoba ne posjeduje sve karakteristike, niti su sve prisutne kod njih cijelo vrijeme, ali se većina karakteristika ipak može naučiti i razvijati odgojem.



Slika 6: Četiri aspekta kreativnosti

(Treffinger i sur., 2002, str. 9, prema L. Bognar i B. Bognar, 2007, str. 3)

Kategorija *stvaranje ideja* odnosi se na kognitivne sposobnosti, odnosno na divergentno razmišljanje i metaforičko razmišljanje. Još specifičnije, uključuje karakteristike poput fluentnosti, fleksibilnosti, originalnosti i elaboracije.

Kategorija *produbljivanje ideja* također se odnosi na kognitivne sposobnosti, ali na one vezane uz kritičko ili konvergentno razmišljanje, što podrazumijeva analiziranje, sintetiziranje, reorganiziranje ili redefiniranje, evaluiranje, uočavanje odnosa, rješavanje nepoznanica te razumijevanje složenosti ideja.

Kategorija *otvorenost i hrabrost za istraživanje ideja* uključuje određene karakterne osobine koje su u vezi s interesima, iskustvima, stavovima i samopouzdanjem pojedinca. Odnosno, uključuju senzitivnost za problem, estetičku senzitivnost, znatiželju, smisao za humor, zaigranost, maštu, poduzimanje rizika, toleranciju neizvjesnosti i nesigurnosti, upornost ili nepokolebljivost, otvorenost za iskustva, emocionalnu senzitivnost, prilagodljivost, intuitivnost, želju za osobnim razvojem, neprihvatanje nametnutih normi bez kritičkog propitivanja te integriranje suprotnosti u cjelinu.

Kategorija *slušanje vlastitog, unutarnjeg glasa* uključuje osobine koje omogućuju pojedincu razumijevanje samoga sebe, smjera u kojemu se želi razvijati i ciljeva kojima teži te posvećenost ostvarivanju tih ciljeva. To su svijest o kreativnosti, upornost, samousmjerenost, unutrašnji lokus kontrole, introspekcija, oslobođenost od stereotipa, koncentracija, energičnost i radna etika. (Treffinger i sur., 2002, str. 8)

Iako pojedinci nemaju sve te karakteristike, Runco (2003) navodi kako svi imaju kreativni potencijal, odnosno temeljnu ljudsku tendenciju i mentalni kapacitet da konstruiraju osobne interpretacije, koje im pomažu u novim, originalnim uvidima. Takvu kreativnost naziva osobnom kreativnošću, jer ostaje većinom samo na individualnoj razini. Drugim riječima, pojedincu pomaže u razumijevanju i procesuiranju vlastitih iskustava. Može ju dijeliti i s drugima, raspravljati o njoj i elaborirati ju, te u tom slučaju kreativnost eventualno može biti objektivni kreativni produkt. No, i samo razmišljanje ili rješavanje problema na originalan način, koji uključuju konstrukciju novog značenja Runco smatra kreativnošću, odnosno dijelom procesa samoizražavanja i samoaktualizacije. Ipak, kreativno razmišljanje ne treba poistovjećivati s divergentnim razmišljanjem, što je čest slučaj. Divergentno razmišljanje je prediktor kreativnosti ili kreativnog rješavanja problema, ali ne znači nužno da će do toga i doći. (Runco i Acar, 2012)

Vidljivo je kako je u takvoj kreativnosti naglasak na procesu, a ne na produktu, kao kod većine drugih autora (Runco, 2003). Također, ona se ne uspoređuje s kreativnošću drugih u njegovoj okolini, jer ono što je za njega novo i originalno, u odnosu na druge uopće ne mora biti tako. Postoji opasnost da se upravo zbog toga izgubi ili guši kreativni potencijal kod svakog učenika, jer ga u tom slučaju učitelj ne vrednuje prema njegovim vlastitim mjerilima, već prema objektivnim mjerilima koje on ne može doseći ili ostvariti (Runco, 2003).

U pozitivnoj orijentaciji u odgoju naglasak je na povjerenju u kreativne potencijale svakog pojedinog učenika, na razvijanju osobne kreativnosti i ostvarivanju tih kreativnih potencijala (Fromm, 1959; Rogers, 1995; Runco, 2003, 2012). Naime, pogrešno bi bilo

usmjeriti se samo na kreativne produkte učenika, a zanemariti kreativnost kao dio njihove osobnosti, njihove kreativne potencijale i stvaralački proces njihova razvijanja. To znači da učitelj treba poticati učenike da prepoznaju i razvijaju svoje potencijale, da konstruiraju vlastite smislene i originalne interpretacije iskustava te da problemima i izazovima pristupaju otvorena uma i divergentnim razmišljanjem. Takav je proces u svojoj biti stvaralaštvo, jer učitelj i učenici zajedničkim snagama ostvaruju nešto što još uvijek nije materijalizirano, što ne postoji. Sve što je suprotno tomu, ne može se nazvati odgojem ni stvaralaštvom (Polić, 2006). Polić pojašnjava kako pedagoški pristup koji ne potiče učenikovo stvaralaštvo ne potiče ni njegovu slobodu ni razvoj osobnosti.

Prema Poliću (2006) osnovni uvjet za stvaralaštvo učenika je upravo stvaralaštvo učitelja. Ako učitelj nije sam sposoban u sebi prepoznati i razvijati stvaralačke predispozicije, neće ih moći prepoznati ni u učenicima. Ako nije sposoban stvaralački oblikovati uvjete u kojima će se učenici osjećati dovoljno psihološki sigurnima i slobodnima da razvijaju vlastitu osobnost, neće ih moći ni poticati niti će uspjeti u njima rasplamsati intrinzičnu motivaciju koja je neophodna za razvijanje kreativnih potencijala. Iz tog razloga, „da bi poticali odgajnikovo stvaralaštvo, odgajatelji se moraju boriti i izboriti za pravo na svoje vlastito odgovorno stvaralaštvo. A to prije svega znači njihovo znatnije sudjelovanje u svim dijelovima i na svim razinama prosvjetnog sustava“ (Polić, 2006, str. 33).

Polić (2006) smatra da je svaki učitelj sposoban za stvaralaštvo. Odnosno, kako kreativnost nije karakteristika samo određenog tipa ličnosti. Simplicio (2000) napominje da bi u suprotnom slučaju većina učitelja bila osuđena na rutinske obrasce komunikacije i interakcije s učenicima. Dok je nekim učiteljima sklonost kreativnosti prirodnija nego drugima, ostali ju učitelji mogu razvijati te unaprjeđivati svoje vještine. No suprotno uvriježenim mišljenjima, to nije jednostavan zadatak, već zahtijeva mnogo uloženog truda i napora. Primjerice, učitelji koji svakodnevno primjenjuju i implementiraju inovativne pristupe i metode u svoju nastavu čine to tek nakon pomnog planiranja i pripremanja. To znači da bi svaki učitelj trebao biti spreman propitivati vlastitu praksu, kontinuirano učiti i biti motiviran željom za njezinim mijenjanjem i unapređivanjem vlastitog pristupa poučavanju. Jeffrey i Craft (2004) potvrđuju kako kreativnost učitelja u poučavanju, poput primjerice osmišljavanja i stvaranja novih nastavnih materijala i izvora učenja može pobuditi interese i motivaciju učenika za proces učenja, ali i za razvijanje vlastitih kreativnih sposobnosti. Uz to, Horng i suradnici (2005) ističu da je kreativnost učitelja vezana i uz njihovu vjeru u važnost odgoja i obrazovanja u osobnom razvoju učenika, odnosno njihovo promicanje vrijednosti vezanih uz samoizražavanje,

suradnju/dijeljenje i raspravljanje o idejama, mišljenjima i stavovima, te komunikaciju. Osim toga, kreativnost proizlazi iz percepcije učiteljske uloge kao osobnog izazova, koji je zanimljiv, smislen, zadovoljavajući i ispunjujući.

Iz tog je razloga nužno budućim učiteljima još u njihovu visokoškolskom obrazovanju pomoći u razvijanju vlastitih kreativnih potencijala i stvarati uvjete za takav razvoj, te pobuditi njihovu intrinzičnu motivaciju za stvaralaštvom u ulozi učitelja (Horng i sur., 2005). Pri tome nije dovoljan samo kreativni pristup visokoškolskih nastavnika, već je potreban i primjereni program kako bi budući učitelji dobili vrijedne informacije i teorijska saznanja o kreativnosti i stvaralaštvu. Nakon završetka školovanja i ulaskom u pedagošku praksu, potrebno je osigurati skupove i kreativne radionice na kojima će učitelji i dalje moći razvijati svoju kreativnost i kreativne nastavne strategije, odnosno okružiti se osobama s kojima dijele iste vrijednosti i entuzijazam prema stvaralaštvu u odgoju. Jedna od mogućnosti za takvo daljnje usavršavanje su i *zajednice učenja*.

*Zajednice učenja* mogu se opisati kao zajednice „u kojima se učenje ostvaruje kroz suradničke aktivnosti, u kojima prevladava aktivno učenje i u kojima se učitelji potiču da budu kreativni“ (L. Bognar i B. Bognar, 2007, str. 5). Njihova je svrha poboljšati učinkovitost i uspješnost učitelja radi dobrobiti učenika, odnosno vlastito kontinuirano unapređivanje (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace i Thomas, 2006). Budući da ne postoji univerzalna definicija zajednica učenja, pripisuju im se brojne karakteristike. DuFour i Eaker (1998, str. 28) navode šest osnovnih obilježja zajednica učenja:

- zajednička misija, vizija i vrijednosti;
- usmjerenost istraživanju novog i nepoznatog, koja je pokretač njihova razvoja i učenja;
- suradnički timovi sa zajedničkom svrhom, koji čine temeljnu strukturu zajednica učenja;
- usmjerenost na akciju i eksperimentiranje, jer su članovi zajednice učenja svjesni kako se učenje odvija kroz iskustvo i akciju, te kako su eventualni neuspjesi u eksperimentiranju i testiranju ideja sastavni dio procesa učenja;
- kontinuirano usavršavanje, koje sudionici zajednice učenja shvaćaju kao životni proces i način funkcioniranja, a ne kao cilj koji trebaju ostvariti; te
- usmjerenost na rezultate, kako bi mogli evaluirati svoje planove i akcije te ih po potrebi mijenjati i unapređivati.

Stoll i suradnici (2006) navedenim obilježjima dodaju povjerenje i poštovanje među sudionicima zajednice učenja, otvorenost zajednice za sve potencijalne sudionike te razvijanje partnerstva i mreže i izvan škole u potrazi za izvorima učenja i ideja. Takva će zajednica uspješno funkcionirati jedino ako se svaki njezin sudionik doživljava kao slobodno biće koje je sposobno odgovorno odlučivati i ostvarivati vlastite kreativne potencijale (Maslow, 1971).

Međutim, nijedna promjena neće se dogoditi dok se ne dogodi u samom pojedincu: „Iako svi žele govoriti o općenitim konceptima poput obrazovne politike, sustava i organizacijskih faktora, uspješna promjena završava i počinje na individualnoj razini. Cijela organizacija se neće promijeniti sve dok se svaki njezin član ne promijeni“ (Hall i Hord, 2001, str. 7). Također, i utjecaj je zajednica učenja ograničen ukoliko učitelji koji u njoj sudjeluju zaziru od kreativnih rješenja. Nužna je spremnost učitelja za promjene koje će ovisiti o njihovom entuzijazmu, vještinama, kreativnosti i suradnji, a ne nalogima upravljačkih tijela (L. Bognar i B. Bognar, 2007; Hargreaves, 2003). Dakle, za suštinske promjene u školi nužno je kvalitetno stručno usavršavanje. Prema tome, kako bi se mijenjao školski sustav, između ostaloga, potrebno je mijenjati način stručnog usavršavanja učitelja (L. Bognar i B. Bognar, 2007).

### 2.3.5. Pozitivne emocije i humor

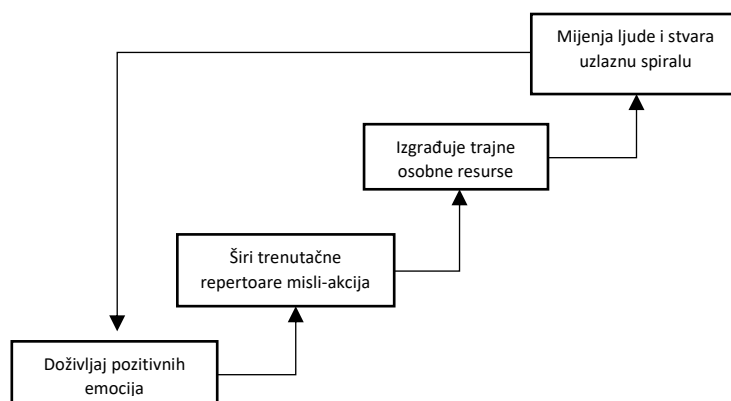
Emocije su integralni dio čovjekova bića, te su povezane s njegovim postojanjem, djelotvornim učenjem, školskim postignućima (Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002) te djelotvornim funkcioniranjem, ali su i ono što daje osnovni smisao životu (Rogers, 1995; Oatley i Jenkins, 2003). Iz tog bi razloga svatko trebao biti otvoren prema doživljavanju svojih emocija, slobodan da ih subjektivno proživi, a ne da ih skriva od svoje svijesti (Rogers, 1995). Oatley i Jenkins (2003, str. 96) emocije, kao poseban tip duševnog stanja koji ovisi o procjeni pojedinca, definiraju na sljedeći način: „Emocija je obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja kao bitnog za neki važan cilj; emocija se osjeća kao pozitivna kad se cilj ostvaruje, a kao negativna kad je ostvarivanje cilja zapriječeno“. Uz to, ističu kako njezinu suštinu čini spremnost na djelovanje i smišljanje planova, a mogu ju pratiti izrazi lica i određene tjelesne promjene. U kolikoj će mjeri to biti prisutno, ovisi o vrsti emocije. Osim usmjerenosti na određeni objekt, jedno od temeljnih obilježja emocija jest i njezina kratkotrajnost i kompleksnost, i u tome se ona razlikuje od raspoloženja, odnosno dugotrajnijeg afektivnog stanja niskog intenziteta, koje je obično bez objekta, generalizirano (Watson, 2002; Costa i McCrae, 1992; Oatley i Jenkins, 2003). Pojedinač često nije ni svjestan svojeg raspoloženja, ali ono ipak utječe na njegovo svakodnevno funkcioniranje i na proces donošenja odluka. Primjerice, kada je dobro raspoložen, osjeća se energično, živahno i otvorenije za nova iskustva, a kada je loše raspoložen, osjeća se bezvoljno i obavlja samo ono što mora (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008). Emocije se, dakle, mogu shvatiti kao sastavni dio raspoloženja, no ne određuju njegov pozitivan ili negativan ton. Drugim riječima, osoba koja je pozitivno raspoložena može osjećati i negativne emocije, a ne samo pozitivne. U određenoj mjeri, raspoloženje pojedinca ovisi o tome je li suočen s njemu ugodnim ili neugodnim događajima te u kakvoj se situaciji nalazi, no to nije jedini faktor. Još je važniji način na koji on percipira tu situaciju i vlastite sposobnosti suočavanja s problemom, odnosno način na koji razmišlja o svijetu i samome sebi.

Rijavec, Miljković i Brdar (2008, str. 32) ističu da su emocije najčešće povezane sa sklonošću prema određenom ponašanju, ovisno o vrsti emocija: „Tako strah čini da želimo pobjeći, ljutnja da želimo napasti, a gađenje da želimo povratiti. No pozitivne emocije su rijetko povezane sa specifičnim ponašanjem. Tako nas radost može općenito aktivirati, ali ne možemo točno reći koje će ponašanje izazvati.“ Negativne su emocije, evolucijski gledano, pomogle pojedincu u preživljavanju jer se javljaju u ugrožavajućim i prijetecim situacijama. S fiziološkog aspekta, bijes priprema tijelo na napad, a strah na bijeg. Iz tog su razloga negativne

ili *neugodne emocije* (koje izazivaju neugodu kod pojedinca) i češće istraživane no pozitivne ili *ugodne emocije* (koje izazivaju ugodu kod pojedinca) (Kuppens, Realo i Diener, 2008), čiji utjecaj na funkcioniranje pojedinca do danas nije u potpunosti istražen. Međutim, Desmet (2012) upozorava da pozitivne emocije ne moraju uvijek biti isključivo ugodne, kao što ni negativne emocije ne moraju biti uvijek neugodne. Navodi da postoje barem dvije intervenirajuće varijable koje odlučuju hoće li određena emocija biti ugodna ili neugodna – prva je ponašanje koje je uzrokovano emocijom te je li ono procijenjeno kao pozitivno ili negativno, a druga je posljedica koju emocija izazova, te je li ona korisna ili štetna. Primjerice, zloradost (ili veselje zbog tuđe nesreće ili neuspjeha) može biti ugodna emocija, ali ima negativnu konotaciju zbog ponašanja koje je s njom povezano i koje je negativno procijenjeno. S druge strane, suosjećanje kao emocija često nije ugodna, ali se smatra pozitivnom jer ima korisne posljedice za osobe koje su uključene u razgovor.

Dosadašnja istraživanja pozitivnih emocija pokazuju kako one nemaju izravan utjecaj na fizičko zdravlje pojedinca, kao što je to u slučaju negativnih emocija. No, Fredrickson (1998, 2001, 2009) je dokazala da imaju značajan učinak na mišljenje, ponašanje i djelovanje pojedinca, te je svoje ideje objedinila u *teoriju proširenja i izgradnje*. Prema toj teoriji, iskustvo pozitivnih emocija proširuje repertoar trenutačnog ponašanja, što pak izgrađuje trajnije resurse pojedinca, od onih fizičkih i intelektualnih do socijalnih i psiholoških. Primjerice, radost proširuje repertoar ponašanja jer potiče na igru, pomicanje granica i kreativnost, dok ponos, kao samosvjesna emocija vezana uz osobna postignuća, proširuje repertoar ponašanja jer potiče pojedinca da razmišlja o svom uspjehu, podijeli ga s drugima, te da zamišlja još veća postignuća u budućnosti (Lewis, 2008). Nadalje, Fredrickson (2001) je došla do zaključka da pozitivne emocije, osim što proširuju repertoar ponašanja pojedinca, također poništavaju učinak negativnih emocija. Primjerice, doživljavanje negativnih emocija ubrzava aktivnost kardiovaskularnog sustava, a pozitivne emocije ubrzavaju oporavak organizma od takvog stresa i vraćaju sustav u ravnotežu. Što se tiče psihološkog učinka pozitivnih emocija, Fredrickson (1998, 2001) navodi da one doprinose i razvijanju psihološke otpornosti, odnosno kako se pojedinci mogu bolje suočavati s negativnim emocijama, što s vremenom poboljšava i njihovu emocionalnu dobrobit. Primjerice, kada su suočeni s izazovima ili uobičajenim događajima, u njima pronalaze pozitivno značenje te na taj način doživljavaju pozitivne emocije. Kontinuitet takvih iskustava u uspješnom suočavanju s negativnim emocijama i izazovima povezan je i s češćim doživljavanjem pozitivnih emocija u budućnosti, odnosno izazivaju uzlaznu razvojnu spiralu pozitivnih emocija (slika 7).

Učinci i posljedice pozitivnih emocija, poput bolje kognitivne aktivnosti, kreativnosti, fleksibilnosti i otvorenosti, češćeg uspjeha u ostvarivanju ciljeva, većeg altruizma i boljeg zdravlja (Miljković i Rijavec, 2009) važni su i u svakodnevnom životu i u odgojno-obrazovnom procesu. No, emocije su i sastavni dio odgoja, jer se upravo kroz njih izgrađuje pedagoški odnos u kojemu se stvaraju uvjeti za razvoj učenikovih potencijala i talenata.



Slika 7: Uzlazna spirala pozitivnih emocija (Fredrickson, prema Miljković i Rijavec, 2009, str. 493)

Još je Pestalozzi naglašavao važnost jedinstva *glave, srca i ruke* u nastavi (Bognar i Dubovicki, 2012) odnosno razvoj *cjelovite osobe*. Pri tome, pod *srcem* Pestalozzi ne podrazumijeva samo različite osjećaje, već dominantnost ljubavi, radosti i zahvalnosti koje je smatrao moralnim emocijama. Prema njemu, osoba koja se vodi tim emocijama, nužno je i uvijek *dobra osoba*, otvorena i senzibilna za iskustva, nesebična, ali ju jednako tako obilježava i jasnoća misli (Brühlmeir, 2010). Drugim riječima, *srce* je uključeno u nastavu kada učenici i učitelji sa zadovoljstvom ostvaruju aktivnosti. Ukoliko je učitelj usavršio svoju umjetnost poučavanja, odnosno ostvaruje svoje stvaralačke i kreativne potencijale u nastavi, sa zadovoljstvom će poučavati učenike i motivirati ih na vlastito učenje sa zadovoljstvom. Pri tome, Pestalozzi ne smatra da emocije trebaju biti svrha same sebi, već se javljaju kada učenici ostvare svoje ciljeve te time razvijaju osjećaj vlastite sposobnosti. Međutim, napominje kako je to moguće samo kada se učenici osjećaju prihvaćenima i voljenima od strane učitelja i svojih vršnjaka u razredu. Takvo bi trebalo biti temeljno ozračje u učionici, koje je suprotno negativnom, agresivnom ozračju kakvo često zna biti između učitelja i učenika, kao posljedica



međusobnog nepoštovanja. (isto) Osim što su emocije uključene u razvijanje vlastitog pojma o sebi i identiteta, kao što ističe Rogers (1995), Oatley i Jenkins (2003) tvrde da su emocije ujedno osnova socijalnih odnosa. One određuju prirodu odnosa među ljudima, odnosno jedinstvenost odnosa, jer pojedinac ne osjeća emocije prema svim ljudima, već samo prema određenima, koji su mu važni. O ljubavi u odnosu odgajatelja i odgajanika govori i Vuk-Pavlović (1996, str. 77). On tvrdi kako se odnos odgajatelja i odgajanika treba prije svega temeljiti na ljubavi, odnosno iz nje se „odgoj rađa“. Takav odnos stvara uvjete u kojima će se učenici osjećati dovoljno sigurnima, prihvaćenima i voljenima da istražuju, otkrivaju i razvijaju svoje potencijale i pozitivne mogućnosti.

O integriranosti emocija u odgoj i obrazovanje govori i Hargreaves (2000, 2001), koji potvrđuje kako je sâmo poučavanje emocionalna praksa, odnosno emocionalnog je karaktera jer je interakcija sa sudionicima odgojno-obrazovnog procesa svakodnevno ispunjena emocijama, što potvrđuju i Bognar i Dubovicki (2012). Kao što se od pojedinca očekuje izražavanje emocija u skladu s kulturom u kojoj živi, tako se očekuje i izražavanje određenih emocija koje su primjerene određenom zanimanju. Pri tome sposobnost upravljanja emocijama nije utemeljena samo u individualnoj kompetenciji ili emocionalnoj inteligenciji, jer one nisu samo dio njihova uma, već su utkane u ljudsku interakciju i odnose. Prema Golemanu (1995), pet temeljnih emocionalnih kompetencija jesu izražavanje emocija, upravljanje raspoloženjem, sposobnost empatije s emocionalnim stanjem drugih, motivacija sebe i drugih te uvježbavanje različitih socijalnih vještina. No, Hargreaves (2000) napominje kako emocije ne bi trebale biti svedene samo na tehničke kompetencije. Iako je važno promišljati o emocijama u odgoju, potrebno je to činiti ipak promišljeno i kritički. Smatra nužnim isticati emocionalnu povezanost učitelja i učenika, jednako kao što su isticani standardi postignuća ili ishodi, no dodaje kako ih jednako tako treba istraživati i kritizirati kada je to potrebno. Pri tome emocije ne promatra kao osobnu dispoziciju, moralnu obvezu ili vrlinu pojedinca, već ih s aspekta socijalnog konstruktivizma istražuje u interakcijama i odnosima. Drugim riječima, istražuje kako na emocionalni karakter poučavanja utječe i kako ga oblikuje život i identitet učitelja s jedne strane, te promjenjivost uvjeta u kojima djeluje s druge strane.

Hargreaves (2001) je došao do zaključka da su emocije učitelja utemeljene u dvama konceptima – razumijevanju emocija te emocionalnoj geografiji. Prema Denzinu (1994, str. 137), emocionalno se razumijevanje može shvatiti kao „subjektivni proces koji zahtijeva da jedan pojedinac uđe u iskustvo drugog pojedinca te da sam doživi isto ili slično iskustvo“. Suštinu takvog razumijevanja čini subjektivna interpretacija tuđeg emocionalnog iskustva, a

nakon toga i podijeljeno emocionalno iskustvo. Ukoliko učitelj nije u mogućnosti podijeliti emocionalno iskustvo s učenicima te interpretirati to iskustvo iz vlastite perspektive, postoji opasnost da to razumijevanje emocija bude jednostrano i isprazno (Denzin, 1994). Ako u školi ne postoje odnosi koje se temelje na emocionalnom razumijevanju, učitelji mogu pogrešno protumačiti i interpretirati emocije učenika. Primjerice, živost učenika mogu protumačiti kao neprijateljstvo i odbojnost prema učitelju i sadržaju. Nerazumijevanjem emocija učitelj ne može razumjeti ni način na koji učenici uče. U takvim slučajevima učitelji njihove emocije percipiraju kao ekstenzije vlastitih emocija ili ih promatraju kroz stereotipe, pripisujući tipična emocionalna stanja cijeloj grupi učenika s obzirom na ocjene, postignuća, ili primjerice s obzirom na nacionalne manjine. Uspješno poučavanje i učenje, dakle, ovisi prije svega o stvaranju bliskog odnosa učitelja i učenika te stvaranju uvjeta u kojima će emocionalno razumijevanje biti moguće (Hargreaves, 2001). Slično tomu, Rogers (1985) i Covey (1989) ističu važnost empatije, odnosno empatičnog razumijevanja (Rogers, 1985) i empatičnog slušanja (Covey, 1989). Rogers (1985, str. 217) tvrdi kako do suštinskog učenja, koje prožima svaki dio učenikova bića ne može doći ako učitelj ne razumije emocije učenika, odnosno ako ne „osjeća“ njegov „privatni svijet“ kao da je njegov vlastiti, „ali da se nikada ne izgubi ono „kao da“. Covey (1989, str. 122) pak ističe kako se empatično slušanje ne treba poistovjetiti sa suosjećanjem:

empatično (...) slušanje ulazi u tuđi referentni okvir. Promatraš kroz njega, vidiš svijet na način na koji oni vide svijet, razumiješ njihovu paradigmu, razumiješ kako se osjećaju. Empatija nije suosjećanje. Suosjećanje je oblik slaganja, oblik prosuđivanja. (...) Suština empatičkog slušanja nije u slaganju s nekim, već u istinskom razumijevanju te osobe, kako emocionalno tako i intelektualno.

U kojoj će mjeri učitelj razumjeti vlastite i tuđe emocije, prema Hargreavesu (2000) ovisi o njegovim vlastitim očekivanjima i očekivanjima drugih u vezi s njegovom emocionalnošću, te o strukturnoj organizaciji škole, odnosno koliko strukture u školi uvažavaju i potiču slobodu u izražavanju i razumijevanju emocija.

Obrasci očekivanja i školska organizacija stvaraju specifične vrste *emocionalne geografije*, koje potiču ili kočte razvijanje kvalitetnih, bliskih odnosa učitelja, učenika i roditelja u školskom kontekstu. Odnosno, koncept emocionalne geografije pomaže u identifikaciji faktora podrške ili prijetnje stvaranju temeljnih emocionalnih veza koje proizlaze iz distanciranosti ili bliskosti u interakcijama ili odnosima. Hargreaves (2000) razlikuje i sažima obilježja pet vrsta emocionalne geografije – sociokulturnu, moralnu, profesionalnu, političku i fizičku geografiju. *Sociokulturna geografija* odnosi se na razlike u kulturi i socijalnoj klasi koja

sudionike odgojnog-obrazovnog procesa može udaljiti te ih učiniti međusobnim strancima, a *moralna se geografija* odnosi na nepodudarnost među njihovim vrijednostima i svrhama, pri čemu ne postoji mogućnost raspravljanja i međusobnog dogovaranja. *Profesionalna geografija* odnosi se na definiranje učiteljske profesionalnosti prema klasičnom muškom idealu učitelja što stvara jaz između učiteljica s jedne strane te sudionika procesa s druge strane. Stvaranje odnosa temeljenog na razumijevanju emocija mogu narušiti i odnosi temeljeni na moći i hijerarhiji, što čini *političku geografiju*. Jednako tako, stvaranje i razvijanje uvjeta za emocionalni odnos mogu narušiti i fragmentirani, povremeni i formalizirani susreti s učenicima, što čini *fizičku geografiju*, jer u nastavi ipak treba biti naglasak na kontinuiranom procesu upoznavanja i međusobnog razumijevanja kako bi se stvorilo ozračje prihvaćanja i osjećaj sigurnosti.

Dakle, s obzirom na to da su emocije „u srcu poučavanja“ (Hargreaves, 2005, str. 278), važno je voditi računa ne samo o emocijama učenika, već i o emocijama učitelja. Učitelji su ti koji su odgovorni za iniciranje pozitivnih emocija u nastavi, odnosno za stvaranje uvjeta za njihovo doživljavanje i razumijevanje. No, prije svega, trebaju negovati vlastite pozitivne emocije jer

učiteljica koja pokazuje entuzijazam za svoj rad i za ono što poučava, prenosi svoj entuzijazam i na učenike. Glavni razlog zašto učenici vjeruju da nešto treba naučiti jest ako vide da učiteljica ili učitelj to smatraju važnim, da imaju za to entuzijazma i pozitivnih emocija. Pokazalo se da općeniti entuzijazam nije dostatan, nego da na uspjeh učenika djeluje upravo entuzijazam povezan sa sadržajem koji se uči (Miljković i Rijavec, 2009, str. 498).

Doživljavanje pozitivnih emocija ne utječe samo na psihološku dobrobit učenika, već i učitelja, jer najvišu razinu sreće iskazivali su oni učitelji koji su imali najviše pozitivnih iskustava u odnosu s učenicima. Pozitivne emocije učitelja proizlaze upravo iz bliske emocionalne veze i odnosa s učenicima, te kada pomognu učeniku u njegovu razvoju, kada učenici ostvare određena postignuća. (Hargreaves, 2000) Drugim riječima, sretni učitelji pomoći će i svojim učenicima da budu sretni. Učenici koji odrastaju u razumijevanju sreće, odnosno onoga što ona njima predstavlja, iskoristit će odgojne i obrazovne mogućnosti koje im se nude kako bi ostvarili svoje ciljeve, te će time moći pridonijeti i sreći drugih u njihovu okruženju (Noddings, 2003).

Međutim, važna je otvorenost učitelja za doživljavanje svih emocija, a ne samo onih pozitivnih, jer će time svojim učenicima dati do znanja da su i negativne emocije dio procesa učenja. Time pokazuje povjerenje u vlastite reakcije i vlastiti „organizam“, odnosno ništa ne skriva od svoje svijesti. Ujedno, učenicima ukazuje na svoju ljudskost i autentičnost:

To znači da on osjeća prihvatanje svojih pravih osjećaja. Na taj način on postaje prava osoba u odnosima sa svojim učenicima. On se može oduševljavati predmetima koje voli i da su mu dosadni oni koje ne voli. Može se ljutiti, ali, također, može suosjećati i biti osjetljiv. Zato što svoje osjećaje prihvaća kao svoje, on ih nema potrebu nametati učenicima ili zahtijevati da i oni tako osjećaju. On je osoba, a ne bezlično utjelovljenje zahtjeva nastave, odnosno sterilna cijev kroz koju znanje prolazi na putu od jedne do druge generacije. (Rogers, 1985, str. 220)

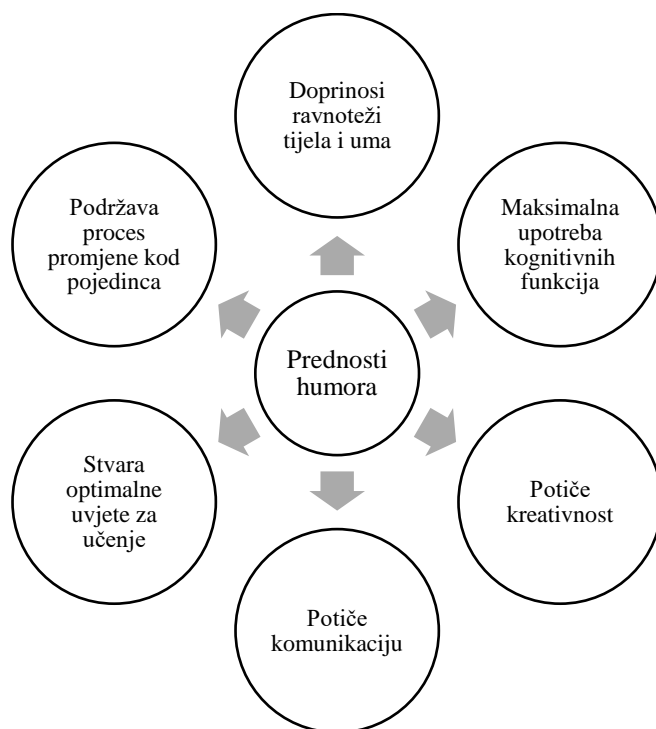
U takvim uvjetima, učenici shvaćaju da je u redu da se ponekad osjećaju i loše. Ipak, zabrinjavajući su rezultati istraživanja koji ukazuju na to da hrvatski učenici ulaskom u formalni odgojno-obrazovni sustav češće doživljavaju negativne emocije nego pozitivne. Miljković, Rijavec i Brdar (2008) napominju da polazak u školu kod većine djece obilježava radost, te se postavlja pitanja što se događa s tom radošću kroz odgojno-obrazovni sustav i gdje ona nestaje. Posebice su zabrinjavajuća istraživanja koja periodično provode Kuzman, Pejnović Franelić i Pavić Šimetić (2004, 2008, 2012), prema kojima su hrvatski učenici u dobi od 11, 13 i 15 godina prema kriteriju koliko *vole* školu pri dnu ljestvice među čak 41 državom svijeta. Takvi poražavajući rezultati, odnosno čak negativne emocije koje se vežu uz školu predstavljaju problem jer ako „ne volimo školu misli su nam usmjerene na to kako je izbjeći, a manje se bavimo time kako što bolje naučiti ono što trebamo da bismo dobili dobru ocjenu i jednoga dana uspješno završili školu“ (Miljković i Rijavec, 2009, str. 490). Pozitivne emocije kod učenika su iznimno važne jer ono što uče kad se dobro osjećaju duže pamte nego informacije koje su naučili pod utjecajem negativnih emocija. To znači da je važno u učionici stvoriti ozračje ispunjeno pozitivnim emocijama, jer će u takvom ugodnom okruženju učenici moći i kreativnije razmišljati te pristupati rješavanju problema, a njihovo će znanje biti dugotrajnije. No, ne samo da će doprinijeti njihovu dugotrajnijem znanju, već će im razumijevanje emocija koje doživljavaju (bilo pozitivne ili negativne) pomoći u procesu osobnog razvoja i ostvarivanja potencijala i talenata (Rogers, 1985). Samdal, Nutbeam, Wold i Kannas (1998) ističu kako se iz tog razloga veća pozornost treba obratiti na kvalitetu iskustva učenika u školi te kvalitetu odnosa koji učitelji razvijaju s učenicima.

Da bi učitelji mogli razviti svoj profesionalni identitet, unijeti svrhovite emocije u svoju pedagošku praksu i slobodno ih doživljavati i izražavati te isto poticati kod svojih učenika, važno je da o tome počnu razmišljati još tijekom svog visokoškolskog obrazovanja koje ih priprema za buduće zanimanje. No, kao što ističu Miljković i Rijavec (2009), pozitivne se emocije ne mogu razvijati i njegovati niti se može shvatiti njihova važnost samo kroz učenje činjeničnog znanja o njima, već ih je potrebno iskusiti. To znači da i visokoškolske ustanove trebaju biti mjesta na kojima će se njegovati i poticati slobodno izražavanje i razumijevanje

svih emocija, a posebice onih pozitivnih, koje motiviraju svakog pojedinca na djelovanje i samoostvarenje.

Uz pozitivne emocije u nastavi, posebice uz veselost ili razdraganost, često se veže i humor (Martin, 2007), koji se može definirati na različite načine. Primjerice, Martineau (1972, str. 114) tvrdi da je humor „namjerna komunikacijska instanca koju netko od sudionika interakcije smatra humorističnom“, dok Morrison (2008) pod tim pojmom podrazumijeva kapacitet ili sposobnost svakog pojedinca da na životne izazove odgovori s optimizmom i užitkom. Naime, Morrison (2008) pojašnjava da je individualni smisao za humor neodvojiv od cjelovitog bića čovjeka, kako je intrinzično utkan u njegovu emocionalnu i socijalnu psihu, te reflektira njegov vrijednosni sustav. Prema Morrison, sposobnost prilagodbe na promjenu uz pozitivne emocije, ili barem uz pozitivno prihvaćanje, čini suštinu smisla za humor.

S. Booth-Butterfield i M. Booth-Butterfield (1991) pak ističu da pojedinci koji vješto i često produciraju humor u različitim kontekstima iskazuju specifičnu osobinu ličnosti vezanu uz komunikaciju, te su ju nazvali *usmjerenošću na humor*. Usto, tvrde da su osobe koje pokazuju visoke razine usmjerenosti na humor u stanju prepoznati različite situacije i kontekste kao primjerene za humor te se koriste širokim spektrom vještina u izražavanju tog humora (primjerice kroz neverbalnu komunikaciju, oponašanje i slično). Iz toga se može zaključiti da su takve osobe ujedno i otvorene za nova iskustva. Dobrobiti humora za učenike i učitelje višestruke su (slika 8).



Slika 8: Prednosti humora u nastavi (Morrison, 2008, str. 10)

Kad se šale i smiju, ne osjećaju se depresivno, anksiozno, iritirano i napeto, već se osjećaju vedrije i energičnije. Time učitelj može stvoriti ugodno ozračje u učionici, u kojemu će se učenici osjećati sigurno, a ne uplašeno ili anksiozno, što pridonosi i njihovom aktivnijem sudjelovanju u nastavi i kvalitetnijem učenju (Wanzer, 2002). Naime, humor je učenicima uzbudljiv te zato može doprinijeti njihovoj pozornosti i koncentraciji na nastavi, što znači da će bolje i duže pamtiti sadržaje, te će imati bolja postignuća. Prema tome, humor pozitivno utječe na njihovo psihološko zdravlje jer doprinosi sposobnosti regulacije emocija, što je ključni aspekt psihološkog zdravlja (Gross, 2008). To znači da su pozitivne emocije posljedica humora, a ne uzrok humora. Osim što humor pozitivno utječe na emocionalnu dobrobit i postignuća učenika, također je povezan i s općim pozitivnim pogledom na svijet te samim iskustvom učenja i obrazovanja.

Naime, pozitivne emocije prouzrokovane humorom dugoročno čine pojedinca ispunjenim nadom te energičnijim, optimističnijim i samopouzdanijim. Morrison (2008) navodi da humor u tom smislu doprinosi osjećaju kontrole. Ako se pojedinac nauči koristiti humorom kao lećom kroz koju promatra životne izazove i probleme, imat će veće samopouzdanje u vlastitu sposobnost prilagodbe. Optimistična energija koja nastaje kao rezultat humora može mu pomoći u uspješnom prihvatanju poteškoća s kojima se susreće. Sama spoznaja da pojedinac može izabrati kako će reagirati na stres pridonosi njegovu optimističnom pogledu na svijet i sebe samoga. Također, Morrison navodi kako humor, zajedno s ostalim faktorima (poput sustava vrijednosti, kulture, temperamenta, dosadašnjih iskustava i dr.) može poslužiti kao indikator reakcije na promjene. Humorističan odgovor pojedinca na promjene koje mu se događaju može ukazivati na njegovu sposobnost prilagodbe. No, da bi humor imao takav pozitivan utjecaj na pojedinca, potrebno ga je svakodnevno rabiti, a ne povremeno (Martin, 2007).

Matijević (1994, str. 50) također navodi da se humor u nastavi može koristiti na različite načine, za ostvarenje raznovrsnih ciljeva i u okviru različitih školskih predmeta, što znači da se zaista može rabiti svakodnevno:

Jednom će humor i duhovitost karakterizirati ukupnu komunikaciju koja je vezana uz sadržaj koji sam po sebi nije duhovit. Drugi će put komičnost biti predmetom zajedničke analize učenika i učitelja (npr. uz analizu nekoga književnog, scenskog, filmskog ili glazbenog djela). Humor može biti korišten i kao sredstvo uz didaktičko oblikovanje udžbenika, a može biti u funkciji dopunjavanja i obogaćivanja drugih komunikacijskih sredstava. Učitelj može humor koristiti kao sredstvo za uvod u temu, ali i kao sredstvo za mobilizaciju pažnje auditorija u vrijeme predavanja.

Humor je jednako tako važan i za poticanje kreativnosti i stvaralaštva učenika, jer postoje najmanje dva mehanizma pomoću kojih humor može utjecati na kreativnost. Kao prvo, fleksibilnost i kompleksnost u procesu razmišljanja koji su aktivni u humoru mogu potaknuti fleksibilno i divergentno razmišljanje koje je važno za kreativnost. Kao drugo, pozitivne emocije koje su povezane s humorom mogu, kao što je ranije spomenuto, smanjiti napetost i anksioznost, što može rezultirati manjom krutosti u razmišljanju, razmišljanju izvan zadanih okvira, te većom sposobnošću povezivanja i integriranja misli (Isen, Doughty i Nowicki, 1987; Martin, 2007). I kreativnost i humor „resi fluentnost i fleksibilnost u mišljenju te sklonost 'igranju' sa svijetom ideja, stvarnošću i problemima koji okružuju čovjeka. Smiješno i duhovito u principu je ono što poznate stvari, ljude ili pojave dovodi u neobične situacije“ (Srića, 1992, str. 22). Iz tog se razloga humor čak može smatrati i posebnom vrstom kreativnosti ili barem njegovom značajkom i indikatorom, jer humor kao i kreativnost podrazumijeva sagledavanje problema iz nove perspektive, odnosno promatranje stvari na neuobičajen, nov način (Martin, 2007).

Iz kojeg god od navedenih razloga učitelji rabili humor, njihovi ih učenici pozitivnije vrednuju nego one koji nemaju razvijen smisao za humor (Gorham i Christophel, 1990). Istraživanja karakteristika učinkovitih učitelja (primjerice Malikow, 2006; Walker, 2008) pokazuju da je smisao učitelja za humor učenicima jedna od najvažnijih osobina jer

smijeh ili osmijeh na licu učitelja omogućuje to isto i na licima učenika. Duhovitost učitelja pruža mogućnost i učeniku da iskaže isto. Svako nasmiješeno lice privlači na suradnju. Svagdašnji rad i život uz smijeh i veselje svakako će učiniti sretnijim i ugodnijim djetinjstvo mnogih generacija što bi morao biti cilj svakog učitelja odnosno pedagoga (Matijević, 1994, str. 89).

To saznanje može pomoći učiteljima u uspostavljanju i razvijanju odnosa i bliskosti s učenicima (Martin, 2007), jer kroz iskazivanje te karakteristike izražavaju svoju autentičnost i ljudskost. No, povezanost humora i povjerenja koje se razvija u odnosu učitelja i učenika nije jednosmjerna, već dvosmjerna. Učiteljev humor je važan u izgradnji odnosa s učenicima i povjerenja u tom odnosu, ali jednako je tako i humor indikator međusobnog povjerenja (Morrison, 2008). Ipak, Wanzer (2002) upozorava da sam humor ne potiče učenje, već se veže uz niz drugih pozitivnih osobina učitelja, koje se odnose na uvažavanje različitih mišljenja, ohrabrivanje učenika i davanje povratnih informacija. Drugim riječima, iznimno je važno da učitelj bude samoaktualizirana osoba, koja u odnosu s učenicima ostvaruje vlastite potencijale i talente. Sklonost zdravom i primjerenom humoru, koji je usmjeren općenito na ljude ili na samoga sebe, a ne na isticanje inferiornosti ili nespretnosti pojedinca, upravo je, prema Maslowu (1971), karakteristika samoaktualiziranih pojedinaca, i to u okviru zaigranosti.

Iz dosad navedenoga može se zaključiti da humor, kao i pozitivne emocije, ima vrlo značajnu ulogu u procesu razvijanja učeničkih potencijala i talenata te pomaže u njihovu ostvarivanju. No, kao i u slučaju pozitivnih emocija, važno je razvijati smisao za humor te spoznati i iskusiti različite tehnike i njegove dobrobiti još tijekom visokoškolskog obrazovanja učitelja. Pri tome treba voditi računa da se humor ne svede na puku reprodukciju naučenih tehnika, već treba pomoći budućim učiteljima u sudjelovanju u humorističnim interakcijama, odnosno da mogu prepoznati humor, razumjeti ga, „producirati“ te odgovoriti na njega (Bell i Pomerantz, 2016), što će pozitivno utjecati i na njih same, i na njihove buduće učenike.



### 2.3.6. Odgoj pozitivne slike o sebi

Svjesno ili nesvjesno, učitelji svojim pristupom i postupcima značajno utječu na razvoj učenikove slike o sebi, njegovog samopouzdanja i samopoštovanja (Lawrence, 2006). Istraživanja su pokazala kako je upravo djetinjstvo kritičan i ključan period za razvijanje zdravog samopoštovanja, te kako već u pubertetu dolazi do značajnog smanjivanja njegove razine (Orth, Trzesniewski i Robins, 2010). To znači da je školski kontekst, osim obiteljskog, jedan od najvažnijih i najprimjerenijih za odgoj pozitivne slike o sebi, koji čini sastavni dio humanističkog odgoja (Bognar, 1999). Slika o sebi može se pak definirati kao mentalna slika o sebi koje pojedinac može biti svjestan ili ne, a koja odražava njegovo vjerovanje o tome kakva je on osoba. To je vjerovanje posljedica njegovih životnih iskustava, svih uspjeha i neuspjeha te interakcije s drugima u njegovu okruženju, jer ovisno o njihovu (ne)prihvatanju pojedinac stvara pozitivno ili negativno mišljenje o sebi. Rijavec (1997) tvrdi kako tu sliku pojedinac može svjesno promijeniti, no jednom kada je stvorena, on ne preispituje njezinu istinitost.

Slika o sebi u literaturi se naziva i self-konceptom, ali često se poistovjećuje i sa samopoštovanjem. No, među pojmovima postoje razlike. Lawrence (2006) navodi kako je self-koncept krovni pojam koji obuhvaća sliku o sebi (kakva je osoba), idealnu sliku o sebi (ono kakva bi osoba htjela biti) te samopoštovanje (ono kako osoba vrednuje diskrepanciju između stvarne i idealne slike o sebi). Rijavec (1997, str. 17) pak navodi kako je samopoštovanje jedan od najznačajnijih aspekata slike o sebi jer „kako ćemo se ponašati, kako ćemo reagirati na ponašanje drugih ljudi, odabrati životne vrijednosti i suočavati se sa životnim izazovima u velikoj mjeri ovisi o tomu kako procjenjujemo vlastite sposobnosti i vlastitu vrijednost“. Definira ga kao cjelovito vrednovanje sebe, odnosno kao „pozitivan ili negativan stav prema sebi“, koji se može razvijati i mijenjati (Harter, Waters i Whitesell, 1998; Rijavec, 1997). No, Orth, Trzesniewski i Robins (2010) tvrde da se samopoštovanje, kao relativno stabilna osobina, mijenja samo tijekom važnih životnih tranzicija (poput djetinjstva i adolescencije) i događaja. Lawrence (2006) pak razlikuje globalno (opće) i specifično samopoštovanje, pri čemu se globalno ili opće samopoštovanje odnosi na opći osjećaj vrijednosti i sposobnosti koji je većinom stabilan i trajan, dok se specifično samopoštovanje odnosi na osjećaj vrijednosti i sposobnosti u specifičnim situacijama, aktivnostima ili ponašanjima te se kao takav može mijenjati.

Scott, Murray, Mertens i Dustin (1996) tvrde da učenici u školu kreću s već razvijenom slikom o sebi, koja je rezultat odgoja u okviru obitelji. No, iako je obiteljski odgoj najvažniji u njezinu formiranju, ne treba zanemariti ni utjecaj školskog konteksta, koji može biti presudan

faktor u razvijanju visokog samopoštovanja tijekom školovanja. Naime, važno je razvijati pozitivnu sliku o sebi i samopoštovanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu kao indikator njihova zdravog cjelokupnog razvoja, ali još ih je važnije razvijati zbog povezanosti s procesom samoostvarenja učenika. Drugim riječima, da bi učenici razvijali i ostvarivali svoje potencijale, mogućnosti i talente, te vrijednosti u produktivnom odnosu s učiteljem, važno je da ih prije svega osvijeste kod sebe, ali i kod drugih, da razvijaju povjerenje u vlastite sposobnosti njihova razvijanja te da ih vrednuju prema vlastitim kriterijima, a ne tuđim i nametnutim.

Da bi učenici mogli razvijati svoje potencijale i talente, trebaju ih prije svega biti svjesni. Jednako tako, trebaju biti svjesni i svojih mana i nedostataka, kako bi ih mogli mijenjati. Osim toga, trebaju razvijati i vlastiti sustav vrijednosti kao okosnicu ličnosti i integriteta, iz kojega će proizlaziti njihove misli, osjećaji i djelovanje. Iz tog je razloga odgoj pozitivne slike o sebi važan dio humanističkog odgoja, čiji je osnovni cilj pomoći učenicima u procesu samoaktualizacije (Bognar, 1999). Važan dio samopoštovanja čini upravo poznavanje vlastitih snaga i slabosti (Canfield, 1990), a takvo znanje o sebi pomoći će učenicima u procesu ostvarivanja idealne slike o sebi kojoj teže. No, taj razvoj nije usamljen i individualan proces, već se odvija u odnosu s drugim ljudima, odnosno socijalno je uvjetovan. Iz tog je razloga važno njegovati i suradničke odnose, koji se također trebaju temeljiti na uočavanju pozitivnih osobina kod drugih. U tom smislu, Bognar (1999, str. 73) i u okviru socijalnog odgoja, usmjerenog na zadovoljavanje čovjekovih socijalnih potreba, govori o afirmativnom odnosu kao važnoj pretpostavci života u zajednici:

Ako prema ljudima s kojima svakodnevno živimo imamo pozitivan emocionalan odnos, onda ćemo i lakše komunicirati i lakše rješavati probleme usklađivanja naših različitih potreba. A pozitivan odnos imamo ako uočavamo njihove dobre strane. Ljudi naravno imaju i svoje loše strane, ali uočavanje dobrih potiče i jača te dobre strane, a slabi one loše. (...) Nama je jako stalo do toga što o nama misle drugi ljudi i trudimo se da dalje razvijamo te svoje osobine zbog kojih ćemo biti prihvaćeni. No, istovremeno to kod svakog stvara životni optimizam, vjeru u vlastitu vrijednost i vrijednosti drugih i vrlo povoljnu situaciju za međusobnu suradnju i razumijevanje.

No, ukoliko se u suvremenom društvu, a onda slijedom toga i u školi koja odgovara na društvene potrebe (Dewey, 1980), naglasak umjesto na proces, osobni razvoj i međusobnu suradnju stavlja na rezultat, postignuća i kompetitivnost, postoji opasnost od stvaranja percepcije da pojedinac vrijedi samo onoliko koliko vrijede njegova postignuća. To posebice može biti opasno u školskom kontekstu, jer učenici mogu razviti percepciju da sami po sebi ne vrijede, već samo ako nešto postignu, što može utjecati na njihovu negativnu sliku o sebi i nisko samopoštovanje. Posljedica toga može biti strah od neuspjeha, odnosno da se više usmjeravaju na izbjegavanje neuspjeha nego na ostvarivanje vlastitih potencijala i uspjeha. (Scott i sur.,

1996) No, Deci i Ryan (1995, str. 32) ističu kako takva usmjerenost na postignuća ipak može doprinijeti samopoštovanju učenika, no takvo samopoštovanje nazivaju „zavisnim samopoštovanjem“ i razlikuju ga od „istinskog samopoštovanja“. Ono je zavisno jer se odnosi na mišljenje o sebi koje ovisi o dostizanju očekivanih standarda izvrsnosti te o usporedbi s drugima u njegovoj okolini. Deci i Ryan (1995, str. 33) ističu:

Problem je u tome što ljudi prečesto u svom socijalnom kontekstu vlastitu ljubav ili samopoštovanje čine ovisnim o dostizanju određenih standarda, pa se pojedinac može osjećati prisiljenim odreći se svoje autonomije i istinskog sebe, dok preuzima društveno ugrađenog sebe. Kada se to dogodi, osjećaj vlastite vrijednosti kod pojedinca ovisi o dostizanju tih implantiranih standarda.

To znači da će pojedinac imati visoko samopoštovanje samo kada uspije nešto postići. Ukoliko to često uspijeva, održavat će svoje visoko samopoštovanje. Međutim, on kontinuirano mora postizati uspjehe i dostizati standarde, kako mu razina samopoštovanja ne bi opala. Odnosno, takvo nezdravo samopoštovanje pokazuje velike oscilacije. Da se to ne bi dogodilo kod učenika, učitelj treba pomoći učenicima u razvijanju samopoštovanja koje se temelji na „bivanju onakvim kakvim on jest“ (Deci i Ryan, 1995, str. 32), kako bi se mogli usmjeriti na ono kakvima žele biti.

Kada učenici postanu svjesni svojih potencijala, talenata i mogućnosti, učitelji ih trebaju usmjeriti i ohrabriti na njihovo ostvarivanje. Pri tome je iznimno važno da učenici vjeruju u svoje sposobnosti jer će time biti i uspješniji. Iako se razvijanje slike o sebi temelji na reakcijama drugih ljudi, ključna dimenzija samopoštovanja je ipak procjena vlastite kompetentnosti (Rijavec, 1997). Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs (2003) potvrđuju da si pojedinci koji imaju razvijeno visoko samopoštovanje i koji vjeruju u svoju kompetentnost postavljaju zahtjevnije ciljeve i izazove, čije ostvarivanje i rješavanje vodi do sve većeg zadovoljstva i sreće. Pri tome je iznimno važan osjećaj autonomije u njihovu ostvarivanju te da zaista ostvaruju vlastite ciljeve, a ne tuđe ili nametnute. Naime, Ryan i Deci (1995) navode kako ostvarivanje samo vanjskih ciljeva ili onoga što se od pojedinca očekuje ne doprinosi njegovoj dobrobiti i samopoštovanju. No, kada su pojedinci usmjereni na ostvarivanje vlastitih očekivanja, samopoštovanje im pomaže da ustraju kada naiđu na poteškoće, da se ne prepuste očajavanju i sumnji u vlastite sposobnosti, ali im isto tako pomaže da znaju kada treba odustati. Iz toga je vidljivo da je samopoštovanje usko vezano i uz osobine poput emocionalne stabilnosti, ekstrovertiranosti i svjesnosti ili otvorenosti za nova iskustva (Robins i Trzesniewski, 2006), ali i usmjerenosti na budućnost uz optimizam i nadu, koje se također razvijaju tijekom života. Drugim riječima, pojedinac koji je emocionalno stabilan,

ekstrovertiran, samosvjestan, optimističan i otvoren za iskustva bit će uspješniji u životu, a tako će imati i visoko razvijeno samopoštovanje.

S druge strane, učenik koji ima negativnu sliku o sebi i nisku razinu samopoštovanja vrlo će teško moći ostvariti svoje potencijale i talente jer ne vjeruje u svoje sposobnosti. Drugim riječima, opirat će se novim, nepoznatim situacijama i promjenama jer to podrazumijeva preuzimanje rizika za koje ne vjeruje da ih može ostvariti ili biti uspješan (Lawrence, 2006). Upravo zbog toga bit će podložniji utjecaju drugih ljudi, odnosno konformiranju i prihvatanju tuđih ideja i vrijednosti kao vlastitih (Higgins, 1987). Takvo negativno vjerovanje utječe na njegove izbore i djelovanje, što oblikuje njegovu socijalnu stvarnost (Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003) te u konačnici obistinjuje i potvrđuje njegovo negativno vjerovanje.

Jedini način na koji učenici mogu razvijati povjerenje u svoje sposobnosti jest kroz iskustvo, koje im učitelj treba omogućiti u odgojno-obrazovnom procesu. Odnosno, učitelj treba osigurati uvjete u kojima će se učenici osjećati dovoljno sigurno i prihvaćeno da bi upotrebljavali i vježbali svoje vještine i sposobnosti. Pri tome su pogreške i neuspjesi ključan dio iskustva i odrastanja, jer jedino kroz pokušaje učenici mogu postati kompetentni i razviti povjerenje u svoje sposobnosti. U tom su procesu ključne povratne informacije koje učitelj daje učenicima, odnosno njegov stav prema neuspjehu. Ukoliko učitelj upućuje učenicima samo kritike, oni uče da je neuspjeh loš i da ga treba izbjegavati, što može imati negativan utjecaj na razvoj njihova samopoštovanja. Osim verbalnih poruka, važno je voditi računa i o neverbalnoj komunikaciji, koju djeca češće primjećuju nego odrasli. Primjerice, držanje i usmjerenost tijela, kontakt očima, pauza u govoru, ton i brzina govora i geste koje učitelj čini također mogu odražavati negativne poruke. (Lawrence, 2006)

Lawrence (2006) napominje da je zapadnjačko društvo često vrlo kompetitivno, te iz tog razloga učitelji (ali i roditelji) mogu postati previše zabrinuti oko učenikovih (ne)uspjeha i postignuća. Brinu se ukoliko učenik previše zaostaje u razvoju i postignućima za svojim vršnjacima, te zbog svega toga često zaboravljaju kako djeca najbolje uče dok se zabavljaju. Prema tome, iznimno je važno dopustiti učeniku da čini greške, jer je to dio normalnog procesa suočavanja s iskustvom neuspjeha, te to ne treba izbjegavati. Problem je dakle u načinu na koji odrasli poput učitelja i roditelja reagiraju na neuspjeh, što može ugroziti učenikovu sliku o sebi.

Stipek (prema Scott i sur., 1996) pak napominje kako djeca u školu kreću optimistično i s nerealno pozitivnom slikom o sebi (Robin i Trzesniewski, 2005), očekujući kako će biti uspješni te se ne zamaraju s očekivanjima vezanim uz njihova školska postignuća. No tijekom vremena, shvaćaju kako se njihovo znanje mjeri ocjenama, te ako uz to dobivaju prethodno

opisane negativne povratne informacije od učitelja ili vršnjaka, počinju sumnjati u svoje sposobnosti i buduće uspjehe. Odnosno, shvaćaju i prihvaćaju kako je u školskom sustavu uobičajen naglasak na vanjskoj evaluaciji postignuća, umjesto na unutrašnjoj, što također može otežati razvoj pozitivne slike o sebi, samopoštovanja te ostvarivanja potencijala i talenata.

Iznimno je važno da učenici u produktivnom odnosu s učiteljem razvijaju i unutrašnji *lokus vrednovanja*. Naime, Rogers (1969, 1995) ističe da svaki pojedinac sebe i svoj razvoj treba vrednovati prema vlastitim kriterijima, a ne nametnutim, kako bi razvio svoju ličnost i svoje vlastite mogućnosti. Očekivanja drugih osoba koje su učeniku značajne, poput učitelja, roditelja i vršnjaka mogu značajno narušiti ili poboljšati njegovu pozitivnu sliku o sebi i samoostvarenje. Higgins (1987) razlikuje tri dimenzije slike o sebi: stvarno ja, idealno ja i očekivano ja. *Stvarno ja* predstavlja osobine za koje pojedinac vjeruje da posjeduje ili za koje drugi oko njega smatraju da ih posjeduje; *idealno ja* predstavlja osobine koje bi pojedinac htio imati, ili za koje bi drugi htjeli da ih pojedinac posjeduje (npr. njegovi ciljevi, nade, želje); a *očekivano ja* predstavlja osobine za koje pojedinac ili drugi oko njega smatraju da bi trebao ili morao posjedovati (što je vezano uz npr. osjećaj dužnosti i odgovornosti). Iz toga se može vidjeti kako unutar svake dimenzije postoje dvije perspektive – vlastita i tuđa (primjerice ona učitelja, roditelja ili vršnjaka).

Lawrence (2006) navodi da u normalnom procesu razvoja uvijek postoji određena diskrepancija između stvarne slike o sebi i onoga što bi pojedinac htio biti ili postati. No, upravo ga ta razlika intrinzično motivira da se mijenja, razvija, i usvaja nove vještine kako bi ostvario ono što sam smatra važnim i vrijednim. Ukoliko pak učitelj učeniku nameće standarde kojih se mora pridržavati u načinu razmišljanja, ponašanja, djelovanja, izbora ciljeva i vrijednosti, tada postoji opasnost od prevelikog raskoraka između onoga što učenik smatra važnim za sebe te onoga što učitelj od njega očekuje. Ta očekivanja učenicima mogu biti predstavljena kao njegove dužnosti i obveze jer se on ipak nalazi u odgojno-obrazovnoj instituciji. Također, ukoliko učitelj procijeni da je učenikov razvoj prespor, može izraziti svoje nezadovoljstvo i negativan stav prema neuspjehu, što dijete može shvatiti ne samo kao kritiku već i da nije prihvaćen kao osoba. Ono ne može dosegnuti idealne standarde koje su mu nametnuli odrasli, te njegovo opće samopoštovanje postaje vrlo ugroženo. Drugim riječima, Higgins (1987) objašnjava da do unutarnjeg konflikta kod učenika dolazi upravo kada se individualne želje, interesi i ciljevi, a onda i ponašanje pojedinca ne podudara s onima u njegovu okruženju i onime što se od njega očekuje, posebice u školskom kontekstu. To može prouzrokovati negativnu sliku o sebi, te dovesti do osjećaja straha i anksioznosti jer učenik očekuje sankcije ili kazne za svoje

ponašanje ukoliko je drukčije od očekivanog. Ukoliko se učenik mora ponašati na način koji smatra neprimjerenim za sebe, odnosno „da to nije on“, može se osjećati nesigurno (Lawrence, 2006). Kako bi učenici uspjeli razviti vlastite kriterije vrednovanja, učitelj im treba osvijestiti da povratne informacije i očekivanja drugih mogu biti važni, ali ne u onolikoj mjeri koliko je njegovo vlastito, kritičko mišljenje i vlastita perspektiva. Razvijanjem samovrednovanja i ostvarivanjem potencijala usporedno će jačati i njihovo samopoštovanje, a time će se i sve manje osjećati ugroženima zbog negativnih kritika, već će se, ukoliko ih procijene korisnima, pokušati poboljšati. Osim toga, važno je i da se pojedinac u procesu samoostvarenja okruži drugima s kojima može surađivati, s kojima dijeli iste vrijednosti i uz koje se može dalje razvijati, a primjer takvog odnosa može pružiti upravo učitelj.

Odgojno djelovanje kojim učitelj može pomoći učenicima u razvoju pozitivne slike o sebi odvija se u njihovu produktivnom odnosu, u kojemu učitelj prihvaća svakog učenika onakvim kakav on jest, pokazuje empatično razumijevanje te autentičnost (Rogers, 1995). Odnosno, učitelj treba stvoriti uvjete u kojima će se učenik moći osloboditi svojih obrambenih reakcija, u kojima će slobodno i otvoreno doživljavati i pozitivne i negativne emocije te prihvaćati i osvještavati svoje prednosti i nedostatke. To čini pružanjem podrške bez prosuđivanja i vrednovanja pojedinca, te poticanjem na stvaralačko djelovanje i samovrednovanje. Odnosno, potiče ga i hrabri da preuzme kontrolu nad svojim životom, da razvija svoju samostalnost, i to tako da ostvaruje vlastite mogućnosti, potencijale i talente (Bognar, 1999; Lawrence, 2006). Primjerice, Lawrence (2006, str. 98) navodi tri načina na koje učenici mogu preuzimati kontrolu u nastavi: kroz sudjelovanje u donošenju razrednih pravila, kroz mogućnost samovrednovanja i praćenja vlastitog napretka, te kroz mogućnosti za iniciranje vlastitog učenja. Ako učenik pak stalno ima osjećaj da ovisi o učitelju, roditelju ili nekom drugom, i da mu se događaju nepredviđene stvari na koje ne može utjecati, osjećat će se anksiozno i uplašeno. Iz tog razloga, učitelj ne treba rješavati učenikove probleme i poteškoće na koje nailazi, već ga eventualno usmjeriti i pružiti mu podršku, jer će time učenik shvatiti kako vlastitim postupcima može utjecati na ishode u raznim situacijama i izazovima (Bognar, 1999). Dakle, osjećaj vlastite vrijednosti kod učenika bit će viši ukoliko smatraju da učitelji potiču njihovu autonomiju te ako se osjećaju odgovornima za vlastite postupke (Ryan i Grolnick, 1986). Učitelj pri tome treba biti primjer svojim učenicima kroz svoju autentičnost, odnosno da u odnosu s njima bude spontan, da ne skriva svoje emocije te da pokaže da je i sam ljudsko biće koje može pogriješiti, ali da iz svojih grešaka uči te se dalje razvija (Rogers, 1995; Lawrence, 2006).

Iz do sada navedenoga vidljivo je da učitelj može povećati razinu samopoštovanja i pridonijeti pozitivnoj slici o sebi kod učenika ako razvija ozračje u kojem se potiče autonomija, kreativno izražavanje, preuzimanje inicijative i odgovornosti kod učenika (Estep, Willower i Licata, 1980; Bognar, 1999), jer time

učenik sve više prihvaća sebe, uravnotežuje se sa svojim vrijednostima, potencijalima i talentima, a kao rezultat toga je sve više „svidanje“ samomu sebi, zadovoljstvo i užitek u onome što jest i što se „razvilo“, odnosno poštovanje sebe kao cjelovite i potpuno funkcionalne osobe. (...) Samim time što pojedinac u potpunosti prihvaća sve što mu se događa, i pozitivne i negativne osjećaje, počinje cijeniti i bolje vrednovati samoga sebe, vjerovati u svoje sposobnosti i reakcije (Rogers, 1995, str. 87).

Kada učitelj uspije ostvariti takav odnos s učenicima, tada ne mora strahovati da će njegove kritike negativno djelovati na njihovu sliku o sebi i samopoštovanje (Lawrence, 2006).

Suprotno tomu, u školi čije je ozračje ispunjeno većinom neprihvatanjem, negativnim emocijama i stanjima poput straha i anksioznosti te potrebom za natjecanjem i dokazivanjem, u kojoj se postignuće i razvoj učenika mjeri u odnosu na druge učenike u razredu, učenik je unaprijed onemogućen u razvoju pozitivne slike o sebi (Bognar, 1999).

Jedan od najučinkovitijih načina za poticanje i razvijanje pozitivne slike o sebi i samopoštovanja kod učenika jest da i sami učitelji imaju razvijenu pozitivnu sliku o sebi te pokazuju samopoštovanje (Scott i sur., 1996). Naime, istraživanja pokazuju da će učitelji s visokim samopoštovanjem lakše razvijati samopoštovanje kod svojih učenika, dok će učitelji s niskim samopoštovanjem doprinijeti njihovom niskom samopoštovanju (Lawrence, 2006). Niskom samopoštovanju učitelja može doprinijeti nezadovoljstvo i stres na poslu, te je iznimno važno definirati uzročnike stresa i nezadovoljstva, a potom ih pokušati ukloniti ili riješiti. Važno je da učitelj razvija i kritičko mišljenje kako bi mogao unaprijediti svoju praksu, a to može činiti kroz kritičku refleksiju svoje nastave. Brookfield (2006) kritičku refleksiju opisuje kao proces kojim učitelj istražuje vlastite pretpostavke na kojima temelji svoju praksu, i to promatrajući ju iz četiri različite perspektive – perspektive učenika, kolega učitelja, literature i vlastite autobiografije, kako bi te pretpostavke bile što točnije. Takav kritički pristup može doprinijeti samopoštovanju učitelja jer mu pruža dublje razumijevanje onoga što se događa u učionici i samoj školi te bolje razumijevanje samoga sebe. Uz to, on pruža i pozitivan primjer svojim učenicima te time može isto tražiti od njih:

Kada se ponašamo na kritički refleksivan način, modeliramo kritičko razmišljanje našim učenicima. Pokazivanjem učenicima kako se kontinuirano trudimo otkriti i istražiti naše pretpostavke, pokazujemo upravo one vještine i dispozicije koje želimo da učenici razviju. Kritičko razmišljanje je nešto što mnogi učitelji zahtijevaju od svojih učenika bez osiguravanja podrške u tom procesu (Brookfield, 2006, str. 27).

No, u svom kritičkom razmišljanju učitelj se većinom treba usmjeriti na ono što može kontrolirati, jer u školskom kontekstu postoji i ono na što on ne može izravno utjecati, kao što je primjerice odnos s negativno usmjerenim ravnateljem, upravom ili administracijom. Usmjeravanjem na ono pozitivno učitelj će s vremenom povećati i svoje kapacitete za suočavanje s negativnim. Jednako tako, važno je i da učitelj razumije granice svog odgojnog djelovanja, odnosno da ne krivi sebe zbog neuspjeha ili sporog napretka učenika (Brookfield, 2006; Lawrence, 2006). Također, učitelj treba vjerovati u svoje sposobnosti odgojnog djelovanja, te da kroz ono što postiže u odnosu s učenicima ostvaruje i vlastite samoaktualizirajuće potrebe. No, da bi učitelji bili sposobni to činiti, potrebno im je još tijekom visokoškolskog obrazovanja omogućiti iskustvo odnosa u kojemu će i oni razvijati pozitivnu sliku o sebi, jer će tek time uistinu shvatiti i razumjeti važnost tog procesa.

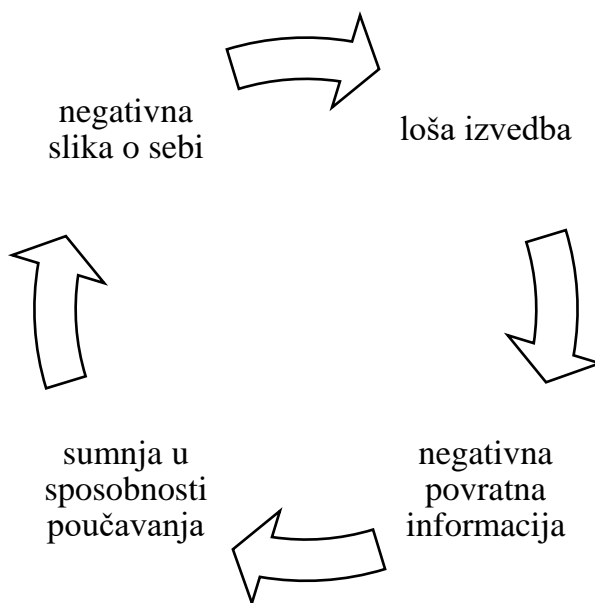
Budućim učiteljima u njihovu visokoškolskom obrazovanju trebalo bi pristupati s istom senzitivnošću i sviješću s kojom bi jednoga dana oni trebali pristupati svojim učenicima. Pri tome posebice treba voditi računa o njihovim osjećajima. Bolin (1990) napominje kako bi njihova iskustva učenja trebala biti povezana s njihovim osobnim mislima, osjećajima i refleksijama, da bi pridonijela njihovom osobnom i profesionalnom razvoju. U suprotnom, vrlo će brzo zaboraviti ono što su naučili. Naime, sami studenti često ističu kako ih osjećaji vlastite vrijednosti i manjak samopouzdanja više brinu no stjecanje kompetencija i vještina (Karmos i Jacko, 1977). Jedan od načina na koji mogu razvijati pozitivnu sliku o sebi i samopoštovanje jest upravo kroz vježbanje svojih sposobnosti i vještina, i to kroz praksu koju trebaju ostvariti u okviru svog visokoškolskog obrazovanja. Pri tome treba imati na umu kako

zadatak poučavanja izlaže osobnost pojedinca na takav način kakav ne može niti jedno drugo zanimanje. Budući učitelj je konstantno promatran od strane djece, učitelja i kolega. Kao student dobiva konstantne eksplicitne i implicitne povratne informacije o izvedbi poučavanja te o sebi kao osobi (Calderhead, 1991, str. 533).

Dobbins (1996) potvrđuje da je proces iskustvenog i suštinskog učenja koji se događa tijekom prakse ili praktičnog rada budućih učitelja vrlo emocionalan proces koji može značajno utjecati na njihovo samopoštovanje. Studenti se susreću s novim i nepoznatim kontekstom u kojemu trebaju primijeniti svoje znanje i vještine, što u početku i ne mora biti vrlo uspješno. Posljedica toga mogu biti sumnja u vlastite sposobnosti poučavanja i odgoja, sumnja u sposobnost suočavanja s problemima koji se mogu pojaviti u bilo kojem trenutku, u međuljudske komunikacijske vještine te u konačnici u sam proces učenja. Zato je važno osigurati im uvjete u kojima će moći učiniti refleksiju na svoje iskustvo i razumjeti širok spektar emocija koje su doživljavali. Važna im je i povratna informacija o uspješnosti njihove izvedbe



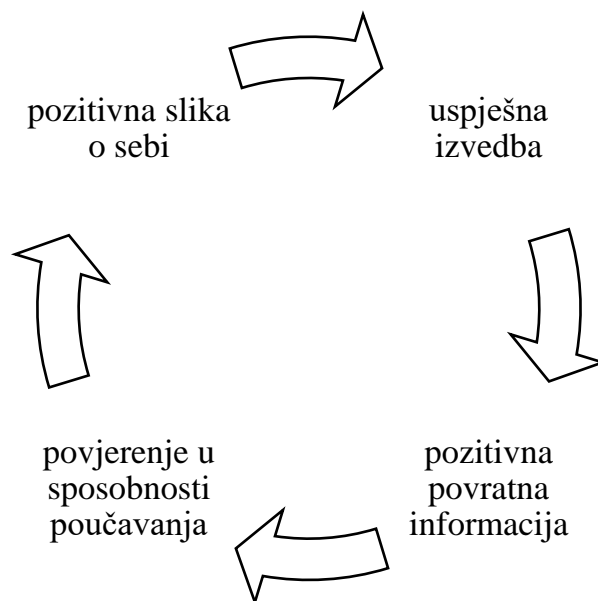
i ponašanja u nastavi, no, ukoliko se profesori, supervizori i mentori usmjere samo na ono negativno, odnosno na ono što nije bilo dobro kod učitelja, mogu značajno narušiti njegovo samopoštovanje i sliku o sebi, i time stvoriti „negativni krug ili ciklus“ osjećaja i ponašanja (Dobbins, 1996, str. 20) (slika 9), koji je povezan i s njihovom negativnom slikom o sebi.



Slika 9: Negativni krug ili ciklus (Dobbins, 1996, str. 20)

Primjerice, kada se studenti osjećaju nesigurno ili anksiozno, to će imati izravan utjecaj na njihovo poučavanje. Odnosno, neće imati toleranciju prema nepredvidivim situacijama u razredu, koje se mogu pojaviti primjerice u projektnoj nastavi, te će se stoga češće koristiti frontalnim oblikom jer si time osiguravaju privid kontrole nad nastavnom situacijom. Burns (prema Dobbins, 1996) potvrđuje da se pojedinci s višom razinom samopoštovanja češće koriste pristupima usmjerenima na učenika, a manje pristupima usmjerenima na sebe kao učitelja.

Kada studenti prime pozitivnu povratnu informaciju o svojoj izvedbi, a ne isključivo negativnu, razvijaju povjerenje u svoje sposobnosti, što vodi do razvijanja pozitivne slike o sebi i daljnjim uspješnim izvedbama ili djelovanju, a to čini pozitivan krug ili ciklus (slika 10). Oni također mogu osjećati negativne emocije i anksioznost, te imati određene sumnje u svoje sposobnosti, ali ih prihvaćaju kao dio procesa učenja. (Dobbins, 1996)



Slika 10: Pozitivni krug ili ciklus (Dobbins, 1996, str. 21)

Vrlo često studenti imaju prevelika očekivanja od sebe samih vezano uz uspjeh njihove izvedbe na praksi. Kada ne uspiju dosegnuti standarde koje su sami sebi nametnuli, smatraju da nisu dovoljno dobri, što ponovno može pokrenuti negativni ciklus emocija, ponašanja i slike o sebi. Zato je iznimno važno da, kao i njihovi budući učenici, autonomno razvijaju realno viđenje svojih mogućnosti i ograničenja, vrlina i mana, viziju kakvi bi htjeli postati te vjerovanje da u tome mogu i uspjeti, i to u podržavajućem odnosu s njihovim profesorima na fakultetu.

### 3. ZAKONSKI OKVIRI: POZITIVNA ORIJENTACIJA U ODGOJU U MEĐUNARODNIM DOKUMENTIMA I DOKUMENTIMA RH

Europske obrazovne politike, prije svega, temelje se na *Deklaraciji o ljudskim pravima* te na *Konvenciji o temeljnim ljudskim pravima* i *Konvenciji o pravima djeteta*, kojima zaštita i promicanje slobode i jednakosti svakog pojedinca postaje obvezom svih zemalja potpisnica. To znači da je tim pravima ujedno dan i okvir odgojnog djelovanja učitelja i vrijednosni temelj za ostvarivanje pozitivne orijentacije u odgoju. Branson (2009) potvrđuje da poštivanje ljudskih prava, odnosno prava djeteta, daje onaj minimalni standard koji je potreban za promicanje dječje dobrobiti. Tu ubraja pravo na adekvatne životne standarde, pravo na zdravstvenu brigu i skrb, pravo na obrazovanje, pravo na život u obitelji, pravo na zaštitu od nasilja i pravo na participaciju u kulturi i društvu u kojemu živi.

No, u isto vrijeme, Europska komisija kao izvršno tijelo Europske unije napominje da se svrha i ciljevi europskih dokumenata ne mogu izdvojiti iz konteksta i vremena obilježenog globalizacijskim promjenama, koje ulaze u svaku poru društvenog i privatnog života. Prema tome, tim se dokumentima pokušava odgovoriti na potrebe društva, a u današnje vrijeme to je prije svega izlazak i oporavak od globalne ekonomske krize. Drugim riječima, ističe se da je prije svega kod učenika potrebno razvijati one kompetencije koje će ga učiniti produktivnim i kompetitivnim na tržištu rada. To je vrlo jasno i eksplicitno naglašeno u dokumentima poput *Lisabonske strategije* i *Europa 2020: strategija za pametan, održiv i uključiv rast*, a potom i u *Europskom referentnom okviru za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje* (Europski parlament, 2006). Propisi koje je donijela Republika Hrvatska, poput nacionalnih strategija i zakona o odgoju i obrazovanju slijede smjernice i upute europskih dokumenata, te u tom smjeru ide i reforma sustava odgoja i obrazovanja. Aktualni dokument na kojemu se temelji reforma je *Nacionalni okvirni kurikulum* (2010), koji se umjesto na sadržaj učenja fokusira na ishode učenja, odnosno kompetencije koje učenik treba steći i razviti kroz svoje školovanje.

U većini navedenih dokumenata spominje se i dobrobit te mentalno zdravlje pojedinca, odnosno važnost razvoja njegovih osobnih kompetencija, potencijala i talenata, kreativnosti, inovativnosti, samostalnosti i odgovornosti, ali kao logički preduvjet razvoja drugih, socijalnih i profesionalnih kompetencija potrebnih za rad. Steuer (2015) navodi kako je dobrobit ili blagostanje svih ljudi diljem svijeta, barem deklarativno, uvijek bio jedan od najvažnijih ciljeva ekonomske aktivnosti. Naime, Steuer tvrdi da se vladajući u svojim državama često brinu o dobrobiti svojih stanovnika te o unaprjeđenju standarda života, posebice ako žele ostati na vlasti. No ističe kako se često pogrešno smatra kako je ekonomski razvoj neke zemlje ujedno i

indikator sreće njezinih stanovnika. Iz takvog razvoja zemlje ne može se saznati kako ljudi razmišljaju i koliko su zadovoljni svojim životom, a iz čega proizlaze njihove odluke, izbori i (ne)aktivnost.

Dakle, iako se u analiziranim dokumentima spominju pojmovi i koncepti koji se mogu dovesti u svezu s pozitivnom orijentacijom u odgoju, i dalje se iz njih ne može vidjeti eksplicitna podrška za njezino ostvarivanje. Da bi ona mogla zaživjeti u odgojno-obrazovnim ustanovama, potrebno ju je izravno uvrstiti u dokumente i pravilnike te implementirati na kurikularnoj razini. Odnosno, potrebno je voditi računa o svim njezinim sastavnicama pri osmišljavanju kurikuluma na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja, te ih ostvarivati u svakodnevnoj praksi s odgajanicima.

### 3.1. Pozitivna orijentacija u odgoju u deklaracijama i konvencijama UN-a

Svojevrsni temelji za ostvarivanje pozitivne orijentacije u odgoju mogu se pronaći u dokumentima čija je svrha zaštita i promicanje temeljnih prava i sloboda čovjeka. Takvi su dokumenti *Opća deklaracija o ljudskim pravima* iz 1948. godine te *Deklaracija o pravima djece* iz 1959. godine, koji su pružili smjernice za odgoj i obrazovanje djece i mladih. Na temelju tih dokumenata nastale su *Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* 1950. godine i *Konvencija o pravima djeteta* 1989. godine. U njima su istaknuti neki od ključnih faktora u ostvarivanju pozitivne orijentacije u odgoju. To se odnosi prije svega na zaštitu slobode svakog sudionika odgojno-obrazovnog procesa, nužnost stvaranja i osiguravanja toplog, poticajnog i harmoničnog ozračja u kojem učenik može autonomno razvijati svoju ličnost, osobnost i sve svoje potencijale i talente.

*Opća deklaracija o ljudskim pravima* usvojena je i proglašena na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 10. prosinca 1948. godine. Njome su se sve države članice obvezale da će u suradnji s Ujedinjenim narodima u svojim državama težiti da odgojno-obrazovnim sustavom promiču temeljna ljudska prava i temeljne slobode pojedinca. Tako je primjerice poštivanje slobode i jednakosti svakog ljudskog bića, na kojima se temelji i ostvarivanje pozitivne orijentacije u odgoju, istaknuto na samom početku Deklaracije, u članku 1. i članku 3. Još konkretnije, u članku 19. ističe se da svatko ima pravo na slobodu mišljenja i neometanog izražavanja tog mišljenja. To znači da u sustavu odgoja i obrazovanja učenicima prije svega treba omogućiti slobodu izbora i izražavanje mišljenja. Uz uvažavanje i poštivanje slobode učenika, ističe se i usmjerenost odgojno-obrazovnog procesa na razvoj učenikovih potencijala, odnosno njegove cjelokupne osobnosti, što je istaknuto člankom 26. Talbott (2010) pak s filozofskog aspekta dodatno promišlja o pravima čovjeka vezanim uz njegove potencijale i talente te njihovoj povezanosti s dobrobiti. On smatra da pojedinac ima neotuđivo „pravo na pozitivne prilike“ (engl. *positive opportunity rights*) (isto, str. 352), pod čime podrazumijeva pravo pojedinca na razvoj svih njegovih potencijala. Pri tome Talbott (2010) tvrdi da je ulaganje u razvoj djetetovih potencijala jedno od najboljih ulaganja koje društvo može učiniti, i kojim može doprinijeti promicanju dobrobiti pojedinca, jer će time ti pojedinci odabirati i ostvarivati one karijere i zanimanja koje su u skladu s njihovim kapacitetima. Drugim riječima, ostvarit će sebe kao osobu, što će doprinijeti njegovoj dobrobiti, te u konačnici pozitivno i konstruktivno djelovati na društvo.

Važnost društvenog konteksta i pozitivnih odnosa u njemu ističe se i u Deklaraciji. Odnosno, naglašava se važnost suradnje s drugima u njegovu okruženju, odnosno važnost

razvijanja afirmativnih odnosa, i to kroz promicanje razumijevanja, tolerancije i prijateljstva među svim narodima, bez obzira na rasu, nacionalnost ili vjeru. Takve, i ostale smjernice za djelovanje učitelja u sustavu odgoja i obrazovanju navedene u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* postale su pravno obvezujuće za sve zemlje članice Ujedinjenih naroda donošenjem i prihvaćanjem *Konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* 1950. godine.

*Deklaracija o pravima djeteta*, koja je proizašla iz *Opće deklaracije*, donesena je i prihvaćena na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 20. studenoga 1959. Tim se dokumentom definiraju ciljevi zajednice s obzirom na dječja prava, čija je svrha zaštita prava djece na slobodan, prirodan i dostojanstven život. Posebice se ističe povezanost poštivanja djetetovih prava i njegove dobrobiti. Drugim riječima, navodi se kako svi postupci, posebice oni u sustavu odgoja i obrazovanja, moraju biti u djetetovu najbolju interesu i doprinijeti njegovoj dobrobiti. Tako se u članku 2. ističe da djetetu treba osigurati sve uvjete za njegov zdrav fizički, psihički, moralni, duhovni i društveni razvoj, i to u ozračju slobode i ljudskog dostojanstva. U članku 6. još su jasnije istaknuti uvjeti za takav razvoj. Navodi se da je djetetu, za potpun i harmoničan razvoj njegove osobnosti potrebno osigurati ozračje ispunjeno ljubavlju i razumijevanjem. To su ujedno i neki od ključnih faktora u ostvarivanju produktivnog odnosa učitelja i učenika koje je Rogers (1969, 1995) smatrao preduvjetom za učenikovo otkrivanje i razvijanje svih potencijala. U *Deklaraciji* se ističe da svako dijete ima pravo na takvo obrazovanje, u kojem će moći razvijati sve svoje potencijale, što je navedeno u članku 7. Takva zaštita djetetovih prava postala je također pravnom obvezom donošenjem i prihvaćanjem *Konvencije o pravima djeteta* 20. studenoga 1989. godine.

U *Konvenciji o pravima djeteta* (1989) još su konkretnije opisana prava djeteta, a mogu se grupirati u prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava te prava sudjelovanja. Sva su jednako važna za djetetov cjeloviti razvoj te ih iz tog razloga posebice moraju poznavati oni koji su u svakodnevnoj interakciji s djecom te izravno utječu na njihov razvoj, poput učitelja. Za pozitivnu orijentaciju u odgoju posebice su važna razvojna prava, jer uključuju one članke Konvencije koji su usmjereni na osiguravanje „najboljeg mogućeg razvoja“ djeteta (isto, str. 2). Odnosno, uključuju pravo na obrazovanje, pravo na igru, pravo na slobodno vrijeme, pravo na kulturne aktivnosti, pravo na informiranje, pravo na slobodu misli i izražavanja (vjere). Primjerice, člankom 29., u okviru prava na obrazovanje, ističe se da obrazovanje treba usmjeriti prema punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti. Uz to, važna su i prava sudjelovanja (primjerice članak 12), jer se njihovim uvažavanjem dijete shvaća

kao aktivni subjekt u vlastitom procesu razvoja, koji može i treba sudjelovati u odlučivanju o pitanjima koja ga se tiču.

Osim što štiti i promiče prava djeteta, *Konvencija o pravima djeteta* promijenila je i viđenje djeteta i djetinjstva. U Konvenciji se dijete više ne promatra s tradicionalnog stajališta, kao nemoćno, pasivno, nezrelo i nekompetentno biće koje netko drugi treba oblikovati, odnosno kao „budući odrasli“, već kao aktivni stvaratelj vlastite stvarnosti (Slunjski, 2006). Drugim riječima, dijete postaje glavni akter u konstruiranju vlastitog života i svijeta u kojemu živi, te koji ima svoja prava (James i Prout, 2004). Nažalost, situacija u pedagoškoj praksi daleko je od slike djeteta u *Konvenciji*. Slunjski (2006, 2009) napominje da je u društvu, pa samim time i u sustavu odgoja i obrazovanja, još uvijek implicitno prisutno viđenje djeteta kao nekompetentnog bića koje odrasli pod svaku cijenu moraju štititi i odlučivati u njegovo ime. Razlog tomu je stav i mišljenje da dijete nije u stanju donositi *primjerene* odluke o pitanjima koja ih se tiču. U skladu s takvom slikom djeteta, napominje Slunjski (2009), odrasli (poput učitelja) na svoj vlastiti način interpretiraju prava djeteta te se u skladu s tim i ponašaju prema djetetu. Upravo iz toga proizlazi i manjak povjerenja u dijete kao onoga koji je sposoban ostvariti svoje potencijale, što predstavlja značajnu prepreku u ostvarivanju pozitivne orijentacije u odgoju.

Uvažavanjem i prihvaćanjem djetetove konstruktivne prirode razvoja, vrijedne povjerenja, i poticanjem prava djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, djetetu se omogućuje da živi svoja prava te da razvija sve svoje potencijale. Velika je važnost takvog odgojnog djelovanja učitelja i za društvo. Naime, tijekom povijesti je mnogo primjera osoba koje su ostvarile svoje potencijale i njegovale talente, te su iz tog razloga svojim inovativnim i stvaralačkim iskoracima utjecali na razvoj društva, poput Nikole Tesle, Alberta Einsteina i drugih. Prema tome, nije svejedno u kakvom će sustavu odgoja i obrazovanja djeca i mladi odrastati, jer su i oni jednako tako sposobni činiti manje ili veće stvaralačke iskorake. U svezi s tim, Maleš (2003, str. 13) zaključuje kako je „budućnost svakog društva određena sadašnjom brigom za mlade“.

### 3.2. Pozitivna orijentacija u odgoju u ostalim međunarodnim dokumentima

Smjernice za ostvarivanje pozitivne orijentacije u odgoju indirektno se mogu pronaći i u dokumentima Europske komisije kao izvršnog tijela Europske unije. Naime, osnovni problem kojim se Europska komisija još uvijek bavi jest izlazak iz globalne ekonomske krize te pokušava odgovoriti na globalne izazove poput klimatskih promjena i energetske sigurnosti (Vandoren, 2010). Iz tog razloga sve elemente, uključujući i procese odgoja i obrazovanja, promatra s tog stajališta. Komisija je osmislila dokumente koji svojim ključnim točkama i prijedlozima trebaju pomoći zemljama članicama u unaprjeđenju njihovog gospodarskog razvoja i konkurentnosti. Takvi su dokumenti primjerice *Lisabonska strategija* (2000–2010), *Europa 2020: strategija za pametan, održiv i uključiv rast* (2010–2020), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (2012) te *Europski referentni okvir za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje* (2006).

S obzirom na usmjerenost navedenih dokumenata, ne čudi što se još od 2000. godine o unaprjeđenju sustava odgoja i obrazovanja govori iz ekonomske i gospodarske perspektive. Drugim riječima, temeljne strategije odgoja i obrazovanja pojavljuju se isključivo u okviru strategija gospodarskog razvoja, čime se odgoj i obrazovanje veže uz ekonomski sustav (Komar, 2016). Pri tome se kao jedan od najvažnijih odgojno-obrazovnih ciljeva, s obzirom na glavni strateški cilj *Lisabonske strategije*, a potom i važan cilj strategije *Europa 2020*, ističe povećanje konkurentnosti kao preduvjet ostvarenja dinamičnog rasta gospodarstva, temeljenog na znanju (Jurlin, 2010).

Da bi se u nekoj zemlji ostvarilo povećanje konkurentnosti, osnovni je preduvjet radna produktivnost njezinih stanovnika. Ona pak, prije svega, zahtijeva da pojedinac tijekom svog školovanja stekne određena znanja, vještine i sposobnosti, odnosno kompetencije. Znanja koja učenici pri tome stječu trebaju biti tek temelj za razvoj kompetencija (Europska komisija, 2010), odnosno škole nikako ne bi smjele ostati samo na razini reproduktivnog znanja učenika. Dakle, obrazovni su dokumenti usmjereni na kompetencije učenika koje će ih pripremiti za tržište rada, ali i za život u suvremenom društvu. Prema Komaru (2016, str. 27), takav mehanicistički ustroj sredstvo – cilj i takvo viđenje odgoja problematično je jer zanemaruje odgojni proces kao proces bivanja i dinamičnosti u ostvarivanju čovjekova „unutarnjeg bogatstva“. No, znači li to i da se u europskim, a onda i hrvatskim dokumentima, ne ističe važnost usmjerenosti na potencijale i talente učenika, te uz to i odgojnih vrijednosti, optimizma i nade, pozitivnih emocija, otvorenosti za iskustva, kreativnosti i stvaralaštva te odgoja njihove pozitivne slike o sebi, koji doprinose samoostvarenju učenika kao svrsi odgojnog djelovanja učitelja?



Europska komisija (2012) u dokumentu *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* ističe kako opća misija odgoja i obrazovanja obuhvaća ciljeve poput aktivnog građanstva, osobnog razvoja i razvoja dobrobiti kod učenika. No, kao što je prethodno istaknuto, trenutačno je jedan od najvećih izazova za članice Europske unije utvrditi potrebe ekonomije te usmjeriti se na rješavanje problema vezanih uz krizu te sve veću nezaposlenost mladih. Iz tog razloga je i osobni razvoj učenika, odnosno razvoj njihovih osobnih kompetencija stavljen u svrhu razvoja kompetencija koje će podržati ekonomski rast i konkurentnost zemalja. To je i istaknuto u dokumentima poput *Europskog referentnog okvira za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje* (2006).

Europski parlament je 2006. godine u okviru dokumenta *Europski referentni okvir za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje* (engl. *The European Reference Framework for Key Competences for Lifelong Learning*) definirao osam ključnih kompetencija koje bi trebale doprinijeti stvaranju društva znanja. Osim tradicionalnih kompetencija poput komunikacije na materinskom jeziku, komunikacije na stranom jeziku, matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji te digitalne kompetencije, uključene su i opće kompetencije poput *učiti kako učiti*, *socijalne i građanske kompetencije*, *inicijativnosti i poduzetnosti*, te *kulturne svijesti i izražajnosti*. Pri tome se ističe njihovo međusobno ispreplitanje, te da u svima njima važnu ulogu imaju kritičko i kreativno razmišljanje, inicijativnost, rješavanje problema, procjenjivanje rizika, donošenje odluka te konstruktivno upravljanje osjećajima. Također, u okviru dokumenta *Education and training 2010* iz 2008. godine naglašava se da osim socijalnih i profesionalnih kompetencija, stvaranje društva znanja koje će doprinijeti gospodarskom i ekonomskom razvoju zemlje, zahtijeva i razvoj ključnih osobnih kompetencija. Posebice u vrijeme globalizacije i kompetitivnosti, kada se često postavlja pitanje dobrobiti samog pojedinca.

Primjerice, u okviru jedne od osam temeljnih kompetencija, *učiti kako učiti*, između ostalog navodi se kako učenik, da bi mogao uspješno i kvalitetno učiti, mora poznavati sebe i imati razvijenu pozitivnu sliku o sebi. To znači da mora biti svjestan onih osobina i vještina koje su mu razvijenije, ali i onih koje su mu slabije razvijene. Uz to, treba razumjeti i način na koji najučinkovitije uči, tj. svoj stil učenja. Pri tome se ističe i važnost pozitivnog stava pojedinca, koji uključuje motivaciju i samopouzdanje, odnosno vjerovanje da vlastitim djelovanjem može uspjeti u ostvarivanju svojih ciljeva. Samim time pojedinac će se lakše suočavati i rješavati probleme i prepreke koji se mogu javiti u tom procesu, što će doprinijeti i

njegovoj otvorenosti za nova iskustva, iz kojih može naučiti nešto novo (Europski parlament, 2006).

Nadalje, navodi se da *socijalna i građanska kompetencija* također podrazumijeva osobne kompetencije. Odnosno, ističe se da je socijalna kompetencija povezana i s društvenom dobrobiti, ali i s osobnom dobrobiti pojedinca. To pak podrazumijeva da pojedinac u školskom kontekstu treba razvijati optimalno fizičko i psihičko zdravlje da bi mogao iskazivati toleranciju i empatiju u odnosu s drugima u njegovu okruženju. Pri tome se polazi od vrijednosti poput suradnje, asertivnosti i osobnog integriteta (Europski parlament, 2006).

U okviru kompetencije vezane uz *inicijativnost i poduzetnički duh*, naglasak je pak na kreativnosti pojedinca, njegovoj inovativnosti i preuzimanju rizika, kako bi on uspio ostvariti svoje ideje i vrijednosti. Ujedno, to podrazumijeva i razvijanje svijesti o etičkim vrijednostima u tom procesu, kao i svijest o vlastitim prednostima i nedostacima. Slično tomu, kreativnost i kreativno (samo)izražavanje naglašeno je i u okviru kompetencije *kulturne svijesti i izražavanja* kroz umjetnost. (Europski parlament, 2006)

Vidljivo je da se u navedenim dokumentima spominje važnost osobnog razvoja učenika i razvoj njihovih osobnih kompetencija. No o tome se većinom promišlja indirektno, kroz perspektivu razvoja konkurentnosti, kompetitivnosti i produktivnosti, odnosno pripreme učenika za tržište rada.

### 3.3. Pozitivna orijentacija u odgoju u propisima Republike Hrvatske

Sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj uređen je zakonima, pravilnicima i dokumentima, koji se, osim na konvencijama, temelje na povijesti i tradiciji hrvatskoga školstva te na dokumentima Europske komisije. Takvi su propisi primjerice *Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije*, *Strateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta RH za razdoblje 2016. – 2018.*, *Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za 2014. – 2020.*, *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* te *Nacionalni okvirni kurikulum*, koji se međusobno upotpunjuju i nadovezuju jedan na drugi. S obzirom na članstvo RH u Europskoj uniji, u navedenim se dokumentima većinom operacionaliziraju i konkretiziraju smjernice europskih dokumenata. Drugim riječima, dokumenti su usmjereni na razvoj onih kompetencija kod učenika koje su im potrebne za tržište rada. No, to ne znači da u tim dokumentima nisu naglašeni i oni elementi koji bi se mogli povezati s pozitivnom orijentacijom u odgoju.

Primjerice, u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) te *Strateškom planu Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta RH za razdoblje 2016. – 2018.* (2016, str. 10), istaknuto je da je strategija „usmjerena k obrazovanju koje aktivno potiče cjelovit individualni razvoj svakog učenika, te promiče društvenu jednakost i demokratske vrijednosti i snažno pridonosi društvenome i gospodarskome razvoju“. Kao jedan od svojih važnih ciljeva, ističe izgradnju sustava za identificiranje, poticanje i razvijanje sposobnosti i potencijala pojedinca. Središnja je pak misija sustava odgoja i obrazovanja u Strategiji (2014) upravo prepoznavanje talenata te primjerena podrška svakom pojedincu u njegovu osobnom razvoju. Odnosno, ističe se važnost unaprijed osmišljenog otkrivanja, razvijanja, njegovanja, poticanja i usmjeravanja individualnih potencijala i sposobnosti svakog pojedinca, i to od rane i predškolske dobi pa sve do visokoškolskog obrazovanja. Pri tome se polazi od toga da su ljudski potencijali ključan faktor u društvenom napretku te gospodarskom razvoju. Nadalje, u Strategiji se prepoznaje i ističe da se danas u školskom kontekstu uspješno i s lakoćom mogu prepoznati umjetnički i sportski talenti. No upozorava se i da to nije slučaj kada su u pitanju ostali potencijali učenika, za koje još uvijek nisu razvijeni učinkoviti modeli njihova identificiranja. Iz toga razloga, velika se važnost u Strategiji postavlja na definiranje načina i oblike pružanja podrške u razvijanju potencijala učenika, po uzoru na iskustva europskih zemalja. Pri tome bi učitelji trebali usklađivati osobne sklonosti učenika s pozitivnim vrijednostima i ciljevima društvenoga razvoja.

Dakle, namjera je obrazovne politike pokušati na određeni način normirati proces razvoja potencijala i talenata kako bi se razvio sustav pružanja podrške kroz stvaranje modela. Krajnji je cilj takvog nastojanja stvaranje naputaka koje bi učitelji implementirali u svoju praksu. No, razvijanje potencijala i talenata je dinamičan, životni proces u kojemu učenik u odnosu s učiteljem ostvaruje sebe, kroz istraživanje i ostvarivanje svih svojih potencijala. A takav se proces nikako ne može normirati, što je i opisano u perspektivi kritičko-emancipacijske filozofije te u pedagoškoj perspektivi pozitivne orijentacije u odgoju. Prihvatljivo bi bilo raspravljati o iskustvima i vrijednostima u tom procesu, odnosno učiteljima treba omogućiti prostor slobode u kojemu će, zajedno s ostalim učiteljima, unaprjeđivati vlastitu praksu u duhu pozitivne orijentacije u odgoju. Učitelji bi time sami za svoj kontekst prakse stvarali i razvijali vlastiti sustav podrške svojim učenicima. Na taj bi način ujedno i najprimjerenije mogli štititi i promicati prava svojih učenika, koja su navedena u *Konvenciji o pravima djece*. No s obzirom na obveznost promicanja i zaštite prava djece svih zemalja koje su potpisale Konvenciju, hrvatsko Ministarstvo socijalne politike i mladih 2014. godine donijelo je *Nacionalnu strategiju za prava djece u RH za razdoblje 2014. – 2020.*

U dokumentu *Nacionalna strategija* navodi se da je njezina temeljna svrha djelotvornije promicanje i zaštita dječjih prava u RH, i to kroz promoviranje cjelovitog i integrativnog pristupa pravima djece, te donošenje nacionalnih standarda na području prava djece. Budući da je jedan od strateških ciljeva u europskim dokumentima unaprjeđivanje sustava odgoja i obrazovanja i njegovo prilagođavanje djeci, u *Nacionalnoj strategiji* također se promiču demokratske vrijednosti, autonomija i participacija djece. Uz to, naglasak je stavljen na sustavno praćenje potreba svakog djeteta. Pri tome se ne misli samo na njihovu fizičku dobrobit, već i psihološku, odnosno njihovo mentalno zdravlje. No, kada se mentalno zdravlje i spominje u dokumentu, većinom se ističe važnost preventivnih programa i aktivnosti, kako bi se smanjila pojavnost depresije kod učenika. Uz to je spomenuto da treba poticati i programe usmjerene na razvoj potencijala djece i njihovo osposobljavanje za samostalan i odgovoran život. Standardi i okviri za djelovanje doneseni ovim dokumentom trebali bi biti integrirani u sve ostale nacionalne, regionalne i lokalne dokumente i planove koji se odnose na djecu.

U duhu općih kulturnih i civilizacijskih vrijednosti, ljudskih prava i prava djece, te usmjerenosti na dijete odnosno učenika pisan je i *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2014). Usklađeno s prethodnim dokumentima, člankom 4. ističe se da je jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama poticati i unaprjeđivati cjelovit razvoj učenika, što uključuje njegove intelektualne, tjelesne, estetske, društvene i duhovne značajke,

u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima. Pri tome se ističe načelo jednakosti obrazovnih mogućnosti za sve učenike prema njihovim sposobnostima. Člankom 67. napominje se da je svaka školska ustanova dužna stvarati uvjete za zdrav mentalni i fizički razvoj te socijalnu dobrobit učenika, odnosno omogućiti djeci uvjete u kojima mogu uspješno učiti.

Kako bi sustav odgoja i obrazovanja bio mjesto na kojemu učenici mogu uspješno učiti te postati odgovorni građani društva, u europskim se dokumentima ističe nužnost njegove reforme. Hrvatski *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010) (u daljnjem tekstu NOK) rezultat je takvih naputaka i smjernica, kojim se pokušava odgovoriti na društvene i gospodarske potrebe u Hrvatskoj. Po uzoru na ostale europske i hrvatske dokumente, NOK promiče demokratske vrijednosti poput dostojanstva ljudske osobe, slobode, pravednosti, domoljublja, društvene jednakosti, solidarnosti, dijaloga i snošljivosti, rada, poštenja, mira, zdravlja, očuvanja prirode i čovjekova okoliša. Posebice ističe četiri temeljne vrijednosti koje označavaju opredijeljenost hrvatske obrazovne politike za „cjelovit osobni razvoj učenika, za čuvanje i razvijanje nacionalne duhovne i materijalne te prirodne baštine Republike Hrvatske, za europski suživot i za stvaranje društva znanja koje će omogućiti održivi razvoj“ (NOK, 2010, str. 14), a to su znanje, solidarnost, identitet i odgovornost. Zamišljen je kao polazište za sustavne promjene hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava od predškolske do srednjoškolske razine, pri čemu uz važnost obrazovnog, naglašava i važnost odgojnog djelovanja učitelja. Jedna takva promjena je usmjerenost odgojno-obrazovnog procesa na dijete, odnosno učenika, umjesto na njegova postignuća. To znači da učitelj treba prilagođavati oblike, metode i sredstva svog djelovanja dobi, sposobnostima, mogućnostima, stilovima učenja i interesima svakog pojedinog učenika, kako bi poticajno djelovale na cjeloviti razvoj njegove osobnosti. U takvom okruženju učenik bi trebao sam konstruirati svoje znanje, uz učiteljevo vođenje.

Kako je u NOK-u (2010) nadalje pojašnjeno, istaknute vrijednosti promiču se i razvijaju kroz odgojno-obrazovne ciljeve, načela te međupredmetne teme, koji obvezuju sve učitelje, nastavnike i stručne suradnike u odgojno-obrazovnom sustavu na njihovo ostvarivanje. Primjerice, nekoliko je odgojno-obrazovnih ciljeva izravno ili neizravno usmjereno na sam razvoj pojedinca i poticanje njegove osobne slobode, poput:

- osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unaprjeđivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima;
- odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece, osposobiti ih za življenje u multikulturnom

svijetu, za poštivanje različitosti i snošljivost te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva;

– poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost u učenika (NOK, 2010, str. 15).

Osim vrijednosti i ciljeva, istaknuta su i određena načela, kao vrijednosna uporišta izrade i ostvarivanja nacionalnog kurikuluma. Među njima su i:

– uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav – uvažavanje odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta, učenika i odrasle osobe, napose onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti;

– poštivanje ljudskih prava i prava djece – istinsko poštivanje svakoga djeteta i svakoga čovjeka; ljudsko dostojanstvo;

– demokratičnost – pluralizam, donošenje odluka na demokratski način; uključenost svih bitnih dionika u stvaranju odgojno-obrazovne politike i njezino provođenje (NOK, 2010, str. 16).

Treći oblik promicanja vrijednosti je kroz međupredmetne teme, koje su i najviše usmjerene na osobni razvoj učenika. Jedna od tema je upravo *osobni i socijalni razvoj učenika*, čija je svrha prepoznavanje i kritičko procjenjivanje vlastitih i društvenih vrijednosti kao bitnih činitelja koji usmjeravaju djelovanje pojedinca. Uz to, ističe se i važnost razvijanja odgovornosti za vlastito ponašanje i život, pozitivan odnos prema sebi i drugima i konstruktivno sudjelovanje u društvenom životu. Također, ostvarivanje te međupredmetne teme trebalo bi doprinijeti razvoju učenikovih sposobnosti „potrebnih za izražavanje i zadovoljavanje njihovih vlastitih potreba i sklonosti, procjenu vlastitih sposobnosti, donošenje odluka i suradnju s drugima“ (NOK, 2010, str. 27), odnosno njegovom samopouzdanju i sigurnosti u vlastite sposobnosti i identitet. Uz temu osobni razvoj, ističe se i tema *Građanski odgoj i obrazovanje*, u kojoj je naglasak na razvijanju kritičkog mišljenja i zauzimanju osobnog stava. Odnosno, napominje se da će učenici boljim upoznavanjem sebe i svoje uloge u razvoju društva te prihvaćanjem različitosti drugih, razvijati svoju samostalnost, osobni integritet te pozitivan odnos s drugim učenicima i okolinom (NOK, 2010).

Dakle, u dokumentima je vidljivo naglašavanje razvijanja potencijala i talenata, samopouzdanja, kreativnosti, inicijativnosti i drugih osobnih kompetencija učenika, iako ne eksplicitno. Iz njih je također vidljivo da je takav osobni razvoj učenika važan zbog društvenog napretka, ekonomije i gospodarstva, tj. zbog njihove konkurentnosti na tržištu rada i zapošljivosti. Kada bi koncept pozitivne orijentacije u odgoju i dobrobit učenika kao njegova posljedica zaista stajali u dokumentima kao jedan od glavnih ciljeva odgoja i obrazovanja uopće, potrebno je upitati se bi li takva reforma odgojno-obrazovnog sustava, posebice s aktualnom obrazovnom politikom, zaista mogla dovesti do suštinskih promjena u pedagoškoj praksi.

Bognar i Lukaš (2016) upozoravaju da se većina obrazovnih reformi do sada zapravo svodila na donošenje raznih dokumenata, poput strategija, nastavnih planova i programa te kurikuluma, što znači da se promjene pokušavaju uvesti „odozgo“. To smatraju ključnom preprekom u ostvarivanju uspješnih promjena, jer „svaka promjena započinje i završava u glavama i praksi onih ljudi koji ju trebaju ostvariti“ (isto, str. 39). Odnosno, za uvođenje pozitivne orijentacije u odgoju u odgojno-obrazovne ustanove potrebni su prije svega autonomni i kompetentni učitelji. Slično razmišljaju i Barber i Mourshed (2007), koji upozoravaju da je naivno očekivati kvalitetniji proces odgoja i obrazovanja ukoliko se samo strukturno mijenjaju stvari. Tvrdi da kvaliteta obrazovnog sustava prvenstveno ovisi o kvaliteti učitelja, i da nije moguće očekivati visoka postignuća i razvijene temeljne kompetencije kod učenika ako oni nemaju kvalitetne i visoko kompetentne učitelje. Odnosno, tvrde da će učenici koji imaju kvalitetne i učinkovite učitelje imati mnogo veća i bolja postignuća u odnosu na druge.

Ukoliko se žele postići značajne i trajne promjene, potrebno ih je ih uvoditi „odozdo“. No za to je potrebna stabilna politička i društvena struktura, koja će omogućiti primjerene uvjete za ostvarivanje promjena. Bognar i Lukaš (2016, str. 48) napominju kako je te uvjete moguće postići „političkim i stručnim konsenzusom oko ključnih ciljeva i načina ostvarivanja promjena u sustavu odgoja i obrazovanja“, što se u Hrvatskoj još uvijek nije dogodilo. Nakon osiguravanja uvjeta, potrebno je formirati jasne smjernice u vidu strategije razvoja odgojno-obrazovnog sustava. Ključnu ulogu u mijenjanju sustava pri tome bi imali učitelji, koji su u svakodnevnoj interakciji s učenicima i koji najbolje mogu procijeniti što nije dobro i što bi trebalo unaprijediti. Odnosno, učiteljima bi trebalo dati dovoljno slobode i autonomije da mogu ostvariti vlastite kreativne potencijale i time unositi one promjene u svoju praksu koje drže smislenima (Sahlberg, 2011; Bognar i Lukaš, 2016). Time će se odgojno-obrazovni proces moći zaista prilagoditi potrebama, interesima, sposobnostima i mogućnostima svojih učenika. Škole i učitelji će tek tada zaista postati glavnim nositeljima i pokretačima promjena (Bognar, 2016; Bognar i Lukaš, 2016). Učiteljima i školama u svemu tome treba pružiti pomoć i podršku. Odnosno, prema Bognaru (2016) potrebno je osnažiti učitelje da kritički i refleksivno razmišljaju o svojoj praksi, odnosno da mijenjaju ono čime nisu zadovoljni, što mogu činiti primjerice kroz akcijska istraživanja.

Dakle, da bi učitelji mogli kompetentno promišljati o promjenama i razvijati inovativne kurikulume, potrebno je i njima osigurati uvjete u kojima će to moći činiti. Potrebno ih je ohrabriti u preuzimanju novih profesionalnih uloga poput uloge kritičkog prijatelja,

refleksivnog praktičara i akcijskog istraživača (Bognar, 2016). No, prije svega, nužno im je pružiti podršku i mogućnost usavršavanja znanja i vještina. Takvu podršku i poticaj za osobni i profesionalni razvoj mogu dobiti u zajednici učenja, odnosno grupi dobrovoljno udruženih praktičara koji „temeljem autonomno izabranih vrijednosti dogovaraju bitne promjene, surađuju u njihovoj realizaciji, evaluaciji i diseminaciji ostvarenih rezultata“ (Bognar i Lukaš, 2016, str. 49). Važno je istaknuti da se to ne odnosi samo na predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu, već i na visokoškolsku razinu odgojno-obrazovnog sustava.

Naime, jedan od načina kojim se može osigurati kvaliteta učitelja, što je važan preduvjet ostvarivanja značajnih promjena, jest biranje kandidata za upis na učiteljski studij. Barber i Mourshed (2007) navode da selekcija za buduće učitelje treba biti vrlo rigorozna, te da se trebaju prihvaćati samo oni kandidati koji već imaju razvijene određene kompetencije i osobine. Primjerice, Finska i Singapur imaju jednu od najrigoroznijih selekcija, u kojima testiraju dosadašnja akademska postignuća kandidata (uz razinu pismenosti), njihove međuljudske i komunikacijske vještine, motivaciju za poučavanjem, učenjem, razvijanjem i usavršavanjem te emocionalnu inteligenciju. To ujedno doprinosi i ugledu profesije te statusu učitelja u društvu. Finska je, naime, pokazala svijetu kako se suštinske promjene u sustavu odgoja i obrazovanja mogu učiniti bez standardiziranih kurikuluma, konstantnog testiranja učenika i bez natjecateljskog duha (Sahlberg, 2011). No u suštinske promjene potrebno je uložiti mnogo truda, a još više vremena i kontinuiteta, što znači da se obrazovna politika nikako ne bi smjela mijenjati s promjenom vlasti.



#### 4. ISTRAŽIVANJA POZITIVNE ORIJENTACIJE U ODGOJU U KONTEKSTU OBRAZOVANJA UČITELJA

Dosadašnja istraživanja pozitivne orijentacije u odgoju većinom se odnose na iskustva studenata tijekom visokoškolskog obrazovanja te u manjoj mjeri na njihove stavove o toj orijentaciji. Istraživanja su u najvećoj mjeri ostvarivana iz perspektive pozitivne psihologije, odnosno, odnose se na implementaciju spoznaja pozitivne psihologije u različite odgojno-obrazovne kontekste. To nije iznenađujuće, s obzirom na to da je i sam pojam *positive education*, odnosno naglasak na pozitivne osobine i snage učenika, nastao u okviru pozitivne psihologije.

U istraživanjima je vidljivo da sveučilišta i fakulteti sve više pozornosti usmjeravaju na dobrobit njihovih studenata. Unatoč tome, vrlo je malo istraživanja o stavovima i percepciji samih studenata o razvijanju dobrobiti u visokoškolskom kontekstu, odnosno okruženju za učenje koje im to omogućuje. Još je manje istraživanja o načinima kako poticati njihovu dobrobit iz perspektive studenata (Stanton, Zandvliet, Dhaliwal i Black, 2016).

U istraživanjima je većinom rabljen kvalitativni metodološki pristup, što je i razumljivo s obzirom na potrebu dubljeg razumijevanja relativno novog predmeta istraživanja. Uz kvalitativni pristup, nerijetko se rabi i kvantitativni pristup, odnosno kombinirane metode, posebice u istraživanju stavova i iskustva studenata. Budući da koncept pozitivne orijentacije koji je opisan u teorijskom dijelu ovoga rada dijeli određene značajke s humanističkim pristupom, prikazana su i istraživanja koja su vezana uz stavove studenata o humanističkom pristupu učenju i poučavanju te nastavi usmjerenoj na učenika ili studenta.

Prije prikaza dosadašnjih empirijskih spoznaja koje mogu pomoći u razumijevanju istraživanog problema u kontekstu obrazovanja učitelja, važno je promotriti specifičnosti samog kurikulumu obrazovanja učitelja, odnosno način njegova planiranja i samu izradu. Također, važno je promotriti i zašto je takva pozitivna orijentacija u odgoju uopće značajna za buduće učitelje.

#### 4.1. Specifičnosti kurikuluma obrazovanja učitelja

Izazovi vezani uz definiranje, planiranje, razvoj i evaluaciju kurikuluma središte su istraživačkih i praktičnih pitanja u kontekstu obrazovanja već gotovo jedno stoljeće. Zbog različitih filozofskih pristupa te teorija učenja u njegovu temelju, odnosno prirode i odnosa njegova četiri temeljna elementa (ciljeva, sadržaja učenja, iskustva učenja i evaluacije), ne postoji jednoznačna i općeprihvaćena definicija kurikuluma (Domović, 2009a; Ornstein i Hunkins, 2009). Primjerice, Marsch (1994) pod kurikulumom podrazumijeva teorijski koncept koji se izgrađuje ili sukonstruira kao rezultat kontinuiranog zajedničkog istraživanja odgojne prakse svih onih koji u njoj sudjeluju, dok je, prema Domović (2009a, str. 19) jedna od najčešćih definicija pak razumijevanje kurikuluma kao plana za akciju ili pisanog dokumenta koji uključuje „strategije za postizanje željenih, unaprijed formuliranih ciljeva“. Ta se definicija temelji na bihevioralnom pristupu razumijevanja kurikuluma (usmjerenost sredstvo – cilj), koji je prema Domović (2009a) još uvijek jedan od najutjecajnijih pristupa. Također, ona pojašnjava kako u takvom pristupu školski ciljevi trebaju biti znanstveno utemeljeni i precizni, kako bi učenje i poučavanje moglo biti usmjereno na točno određena poželjna ponašanja, te kako bi rezultati ili ishodi učenja također bili mjerljivi i objektivni. Postojeće znanje i kultura najčešći su izvor na temelju kojeg se osmišljavaju kurikulumski ciljevi, no oni nisu jedini izvor.

Još je Tyler (1949), kojeg se smatra „ocem evaluacije u obrazovanju“ (Ridings Nowakowski, 1983, str. 25), isticao da odgojno-obrazovna ustanova neće uspjeti postići sve što želi ukoliko postojeće znanje bude jedini izvor za postavljanje i odabiranje ciljeva. Odnosno, smatra da nijedan izvor nije dovoljan sam za sebe, već iz svakog izvora treba prikupiti vrijedne informacije, a tek onda donositi odluke o ciljevima. Prije svega, smatra da su učenici važan izvor informacija, posebice o njihovu predznanju, potrebama i interesima. Uz to, vrijednim izvorom Tyler smatra i studije o suvremenom životu izvan škole, odnosno tvrdi kako je važno pratiti društvene promjene, promjene u znanjima i potrebnim vještinama u društvu jer se svijet vrlo brzo mijenja. Da bi učenici mogli uspješno funkcionirati u takvom svijetu, smatra važnim poticati njihovu fleksibilnost i prilagodljivost. Posljednji važan izvor za odlučivanje o školskim ciljevima, koji je ujedno i najčešći u današnje vrijeme, jesu stručnjaci u određenom području. No, prema Tyleru (1949) ne treba se usmjeriti na tehničke i uske ciljeve određenog predmeta, već stručnjaci trebaju informirati o tome kako će i čemu njihov predmet i znanja doprinijeti učenicima i njihovu cjelovitu razvoju.

Nakon što odgojno-obrazovna ustanova na temelju navedenih izvora odluči što želi postići i ostvariti, odnosno postavi svoje ciljeve, tada odabire obrazovna iskustva koja će voditi

učenike ostvarivanju tih ciljeva, promišlja o njihovoj organizaciji kako bi poučavanje bilo učinkovito, te smišlja načine njihove evaluacije (Tyler, 1949; Domović, 2009a). Tyler (1949) te korake smatra ključnima u razvoju kurikuluma, te se stoga te smjernice nazivaju i „Tylerovom racionalom“ (Domović, 2009a, str. 23). Domović (2009a) navodi kako ti koraci i danas predstavljaju temelj razvoja kurikuluma, iako su ih drugi autori dopunjavali i proširivali (primjerice Taba, prema Domović, 2009a). Takav pristup razvoju kurikuluma odnosi se na sve razine sustava odgoja i obrazovanja, što uključuje i visokoškolsku razinu, iako je ona specifična.

Sustav visokoškolskog obrazovanja učitelja i nastavnika, prema Domović (2009), temelji se na određenim univerzalnim pretpostavkama koje proizlaze iz obrazovnih dokumenata Europske unije. Te su pretpostavke prije svega vezane uz ljudski i socijalni kapital kao glavnu odrednicu ekonomske kompetitivnosti i konkurentnosti te socijalne kohezije. Taj su ljudski kapital prije svega učitelji i nastavnici, kao ključni faktori u unaprjeđivanju učinkovitosti poučavanja i učenja u školskom kontekstu, odnosno u razvoju učinkovitosti odgojno-obrazovnih sustava. No da bi učitelji i nastavnici bili dovoljno kvalitetni i stručnjaci u svom području, nužno je ulagati u kvalitetu njihova visokoškolskog obrazovanja.

Učitelji bi završetkom svog formalnog obrazovanja trebali imati široko i opsežno znanje o svom predmetu, ali i razvijene pedagoške kompetencije potrebne za vođenje i usmjeravanje procesa učenja kod učenika, te razvijenu svijest i razumijevanje socijalnog i kulturalnog konteksta odgoja i obrazovanja. To pak podrazumijeva njihovo aktivno i kontinuirano osobno i profesionalno usavršavanje nakon završetka formalnog obrazovanja. Jedan od načina njihova usavršavanja (a koje može biti i dijelom inicijalnog obrazovanja) je mobilnost učitelja, čime mogu steći bogato i vrijedno iskustvo koje može pozitivno utjecati na njihove vrijednosti, stavove i sam pristup učenicima. Time ujedno razvijaju i partnerske odnose, kroz koje ih se potiče na refleksiju vlastite, ali i tuđe pedagoške prakse, što doprinosi kompetencijama i samopouzdanju. (Europska komisija, 2005)

Usmjerenost na kompetencije u visokoškolskom obrazovanju učitelja u Hrvatskoj započela je tek 2005. godine. Prije toga, učitelji razredne nastave školovali su se samo na visokim učiteljskim školama te su završavali stručni studij, a ne sveučilišni. Za razliku od toga, predmetni su nastavnici mogli studirati na sveučilišnim studijima, koji je i duže trajao. Uvođenjem Bolonjskog procesa, odnosno novih sveučilišnih programa i ciklusa studiranja, izjednačeno je obrazovanje učitelja i nastavnika, odnosno njihovo trajanje i status ustanova koje ih obrazuju. No i dalje postoje izazovi koje treba riješiti, posebice kada je riječ o standardima,

odnosno kompetencijama koje bi svaki učitelj trebao razviti do završetka studija (Domović, 2009).

Kada je riječ o planiranju i izradi kurikuluma u visokoškolskom obrazovanju, kao i na nižim razinama odgoja i obrazovanja razlikuju se dva pristupa, tradicionalni i suvremeni (Domović, 2009a). Pod tradicionalnim načinom planiranja studijskih programa i kolegija podrazumijeva se usmjerenost na sadržaj, odnosno strukturu znanstvene discipline, te na nastavnika. U takvom su pristupu visokoškolski nastavnici odlučivali o sadržaju, načinu poučavanja te provjeravali koliko su studenti tog sadržaja usvojili. Suprotno tomu, u pristupu usmjerenom na studenta, fokus je na onome što će on moći učiniti na kraju kolegija, modela ili cjelovitog studijskog programa, odnosno na ishodima učenja. Time student postaje „integralan dio obrazovnog procesa razvijajući „vlasništvo“ nad ishodima i tako postaje sudionik, a ne promatrač u vlastitom obrazovanju“ (Domović, 2009a, str. 25), kao što je to slučaj u tradicionalnom pristupu.

Tablica 1: Pristupi izradi programa u visokoškolskom obrazovanju (Domović, 2009a, str. 26)

<b>Izrada programa</b>	
Tradicionalni pristup	Pristup temeljen na ishodima učenja
Važni su ulazi	Važni su rezultati
Planiranje na temelju vremena, kolegiji su vremenski specificirani i svakom je dodijeljen broj sati tjedno ili po semestru	Planiranje na temelju željenih ishoda, kolegiji su povezani s ishodima i impliciraju fleksibilno korištenje vremena i prostora
Studenti su grupirani po godinama i prolaze kroz kolegije/programe zajedno	Studenti napreduju kroz program na različite načine da bi postigli željene ishode
Kolegiji se dodjeljuju nastavnicima koji poučavaju grupe studenata i evaluiraju ih	Nastavnici su odgovorni za ishode koji su definirani programom
Studenti prikupljaju dokaze o pohađanju nastave i položenim ispitima u točno određenome vremenu, što vodi do diplome	Studenti demonstriraju da su ovladali ishodima

Temeljne razlike među tim dvama pristupima u izradi programa visokoškolskog obrazovanja opisao je Shipley (1995, str. 18), a na hrvatski ih je jezik prevela Domović (2009a, str. 26) (tablica 1). U skladu s usmjerenošću na ishode učenja, odnosno kompetencije, moraju se mijenjati i uloge visokoškolskih nastavnika (tablica 2). Oni nisu više distancirani autoriteti čije se znanje i mišljenje ne propituje, već se razvijaju u interakciji sa svojim studentima, koje savjetuju i usmjeravaju u njihovu procesu učenja.

Tablica 2: Razlike u ulogama nastavnika u dvama pristupima (Domović, 2009a, str. 26)

Uloga nastavnika	
Tradicionalni pristup	Pristup temeljen na ishodima učenja
Nastavnici pripremaju, poučavaju i evaluiraju svoj predmet (studenti uče ono što se poučava)	Nastavnici planiraju, poučavaju, facilitiraju, demonstriraju, evaluiraju u odnosu na unaprijed određene ishode
Nastavnici predaju, oni su „riznica“ informacija koje diseminiraju	Nastavnici savjetuju, facilitiraju, osiguravaju resurse, demonstriraju i poučavaju
Većina se kontakata između studenata i nastavnika događa u učionici	Kontakt između nastavnika i studenata može biti temeljen na broju studenata, nastavnik kao dio nastavnoga tima može imati odgovornost za određeni broj studenata
Nastavnici drže predavanja i uobičajeno rade samostalno	Nastavnici facilitiraju učenje i rade kao članovi nastavnoga tima

Kad se u kontekstu obrazovanja učitelja govori o ishodima učenja, postoje određena razilaženja u njihovu razumijevanju. Domović (2009a) pojašnjava kako se i na visokoškolskoj razini pod ishodima učenja misli na kompetencije, odnosno na znanja, vještine, sposobnosti i stavove koji su potrebni za djelovanje u određenom području, i to iz perspektive bihevioralnog pristupa. No, Shipley (1995) tvrdi da se ishodi učenja u ovom slučaju razlikuju od bihevioralnih ciljeva ili kompetencija koji su usmjereni samo na specifična i uska znanja i vještine, vezane uz točno određeno područje ili zanimanje. On pod ishodima učenja podrazumijeva integraciju znanja, koncepata, vještina i dispozicija za kompleksna i široka djelovanja. Također, smatra da one doprinose fleksibilnosti u poučavanju i postignućima studenata, jer studenti mogu učiti na različite načine – u ustanovi i izvan nje i kroz različite aktivnosti. To ujedno znači i da nastavnici mogu poučavati na različite načine, kroz različite metode, oblike i postupke. Nadalje, to znači i da se među studentima ne prave razlike u načinu i vremenu potrebnom za stjecanje znanja, čime im se osigurava jednakost. Budući da su ti ishodi učenja vidljivi javnosti, uklonjena je i mističnost oko toga što se događa na fakultetu, što pridonosi *pristupačnosti* fakulteta. Učenici će zbog toga biti otvoreniji prema upisu na fakultet i studiranju, jer im je jasno što se od njih očekuje, što trebaju ostvariti i postići. U konačnici, Shipley (1995) napominje da ishodi učenja koji su definirani u programu pridonose kvaliteti visokoškolskog obrazovanja. Odnosno, oni ne predstavljaju najnižu granicu onoga što studenti trebaju postići, već promiču „konzistentnu visoku kvalitetu kroz programe i sustave, a ne fragmentiranost očekivanja, ulaznih informacija i rezultata“ (isto, str. 18). Odnosno, usmjerenošću na ishode učenja utječe se na odgovornost visokoškolske ustanove u smislu postizanja očekivanih rezultata i zadovoljavanja društvenih

potreba. To je ujedno povezano i s njezinom efikasnošću, jer s transparentnim i jasnim ishodima jasnija je i misija visokoškolske ustanove, što osigurava fokus na onome što se želi ostvariti.

Konkretna proces planiranja i izrade kurikulumu u visokoškolskom obrazovanju odvija se na tri razine, na razini programa studija (makrorazini), na razini modula ili kolegija (intermedijarnoj razini) i na razini nastavne cjeline ili sata (mikrorazini) (Vizek Vidović, Kovač i Kolić-Vehovec, prema Domović, 2009a). Pri tome, Domović (2009a) napominje kako se pod kurikulumom određenog studija najčešće misli na studijski program, no on je mnogo širi pojam od samog nastavnog plana i programa. Na razini kolegija osmišljava se program kolegija, koji sadržava ciljeve, sadržaj, način izvođenja nastave, način utvrđivanja i provjere postignuća te njihova evaluacija. Na mikrorazini se pak definiraju specifični ciljevi pojedine teme, sadržaji, aktivnosti kojima će se sadržaji ostvarivati, potrebni materijali, metode, tehnike i postupci te metoda kojom će se pratiti napredak studenata. Pri planiranju treba paziti na njihovu usklađenost i koherentnost, odnosno,

iznimno je važno da su sve te razine međusobno konzistentne, to jest da se uspostavi tzv. poravnanje, koherentnost i kongruentnost među razinama na način da niža razina bude u funkciji više, odnosno da vodi ostvarivanju ciljeva ili ishoda koji su definirani na razini cijeloga studijskog programa/kurikuluma (Domović, 2009a, str. 27).

Iako su u okviru reforme visokoškolskog obrazovanja osmišljeni novi programi usmjereni na ishode učenja, izostalo je definiranje standarda kompetencija koje učitelj treba steći, čime bi svi učiteljski studiji u Hrvatskoj bili ujednačeni. Iako postoje određene smjernice, principi i kompetencije na kojima treba temeljiti programe, oni nisu dovoljno operacionalizirani. To znači da učitelji završetkom svog visokoškolskog obrazovanja mogu imati različite i neujednačene kompetencije (Domović, 2009). Jedan od razloga takve neujednačenosti je i zakonski osigurana autonomija sveučilišta i fakulteta u osmišljavanju i donošenju izvedbenog plana nastave.

Naime, Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (2003) propisano je da se sveučilišni studiji usklađuju s onima u europskom obrazovnom prostoru, uz uvažavanje pozitivnih iskustava drugih visokoškolskih ustanova (članak 69). Što se tiče studijskih programa, njih mora potvrditi i odobriti Senat sveučilišta (članak 78), no izvedbeni plan nastave donosi svako visoko učilište autonomno (članak 79) te ga je obvezno javno objaviti prije početka nastave, odnosno akademske godine. Iz tog razloga ne postoji jedinstveni kurikulum za obrazovanje učitelja, što znači da se kroz različite kurikulume na studijima u različitim gradovima mogu promicati različita viđenja uloge učitelja, a samim time i različite kompetencije. Ipak, svojevrсни je konsenzus kako bi svi učitelji, nakon završetka

visokoškolskog obrazovanja, uz stručne kompetencije trebali imati razvijene i pedagoške, didaktičke i metodičke kompetencije. No, postoje i drukčija mišljenja.

U kontekstu odgoja i obrazovanja postoji mit da svatko može biti učitelj ako ima stručno znanje o nekom predmetu (Darling Hammond, 2000). Odnosno, često se smatra da poznavanje određenog predmeta učitelja čini kvalitetnim, odnosno kako to automatski podrazumijeva da može i kvalitetno poučavati učenike. Drugi pak vjeruju da se vještina poučavanja treba razvijati nakon obrazovanja, kada učitelj uđe u praksu, i to metodom pokušaja i pogreške. No, stručno je znanje samo jedna od komponenti koja čini kvalitetnog učitelja. Osim toga, učitelji koji imaju razvijene pedagoške kompetencije postižu veće uspjehe s učenicima, nego oni koji nemaju takve kompetencije. (Darling-Hammond, Barnett i Thoreson, 2001) Dakako, kombinacija tih dviju komponenti, stručnosti i pedagoških kompetencija je poželjna, ali Darling-Hammond (2000) potvrđuje da poznavanje procesa učenja, metoda poučavanja i strukture kurikuluma više doprinosi uspjehu učitelja u poučavanju i postignućima učenika no sâmo poznavanje predmeta.

Oni studenti, budući učitelji, koji tijekom svog obrazovanja nisu promišljali o procesu učenja i poučavanja te njihovu odnosu, vrlo teško mogu razumjeti način na koji s učenicima mogu ostvarivati određeni sadržaj. Jednako tako, teže im je razumjeti i način na koji učenici uče jer su taj isti sadržaj oni gotovo nesvjesno usvojili. Slijedom toga, takvi učitelji mogu postati vrlo frustrirani jer se osjećaju nemoćno. Budući da sve što se događa u učionici promatraju isključivo iz vlastite perspektive (te im ona postaje poput leće iz koje promatraju sve što se događa u njihovoj učionici), teško im je razumjeti učenikova iskustva, percepcije i temelje njihova znanja koji su različiti od njihovog. Sposobnost razumijevanja drugih čovjeku nije urođena, već se razvija kroz vlastita istraživanja, refleksiju i vođena iskustva, što znači da studentima treba sve to omogućiti tijekom njihovog visokoškolskog obrazovanja. Ta sposobnost razumijevanja značajno će utjecati i na njihovu procjenu spremnosti za ulazak u učionicu, odnosno u praksu. (Darling-Hammond, 2000)

Darling-Hammond, Chung i Frelow (2002) ističu da je upravo učiteljeva procjena spremnosti za ulazak u učionicu značajno povezana s njegovim osjećajem samoeфикаsnosti. Odnosno, povezana je s njegovim vjerovanjem da zaista može pomoći učeniku u procesu učenja, da svojim pristupom može doprijeti do svakog pojedinog učenika, da se uspješno može suočiti s problemima u učionici i riješiti ih, te da zaista može učiniti pozitivnu promjenu u životima svojih učenika. Oni studenti koji se osjećaju nespremni, napominju Darling-Hammond, Chung i Frelow (2002), imat će i manjak povjerenja u moć odgoja, odnosno više će vjerovati kako vršnjaci i obiteljsko okruženje imaju značajniji utjecaj na učenje učenika nego

sam učitelj. To im može stvarati poteškoće i u zadovoljavanju novih zahtjeva koje suvremena škola stavlja pred učitelje, a koji su vezani upravo uz doprinos pozitivnim promjenama u životima njihovih učenika.

Naime, suvremena škola od učitelja u današnje vrijeme zahtijeva da se brine i o socijalnoj te emocionalnoj dobrobiti učenika, odnosno da ju potiču i pomažu njezin razvoj (Waters, 2014). Drugim riječima, sve se više razvija svijest da bi svaki učitelj trebao kroz svoje odgojno djelovanje biti sposoban pomoći učenicima u rješavanju njihovih (emocionalnih, socijalnih i dr.) problema, ali i pomoći mu usmjeriti se na ono pozitivno u njemu, kako bi uspio ostvariti svoje potencijale i talente. Nefleksibilnom učitelju koji je većinom nesvjestan svojih odgojnih postupaka to može predstavljati problem. No, čak i prosječnom učitelju to može stvarati probleme ukoliko nije dovoljno obrazovan u tom području. Toga su europski fakulteti i posebice australski fakulteti sve više svjesni, te iz tog razloga u obrazovanje učitelja uvode dodatne kolegije, programe ili kraća usavršavanja koja su vezana uz poticanje dobrobiti i mentalnog zdravlja učenika, ali i optimizma, nade i otpornosti. (Waters, 2014) Primjerice, Vincent, Hazell, Allen i Griffiths (2005) ističu da sudjelovanjem u takvom programu studenti (budući učitelji) bolje razumiju načine kako pomoći učenicima u njihovu razvoju te kako stvoriti ozračje i odnos koji će poticati njihov zdrav i pozitivan mentalni razvoj. Osim na razini programa, kolegija i tečaja, sve se češće govori i o razvijanju pozitivnih sveučilišta (Oades, Robinson, Green i Spence, 2011) koja se ne usmjeravaju samo na učenje kako poticati dobrobit kod učenika, već su usmjerena i na dobrobit samih studenata.

Pod pozitivnim sveučilištem Oades i suradnici (2011) podrazumijevaju instituciju koja je fokusirana na ostvarivanje uvjeta i ozračja koji studentima omogućuju angažiranost u ostvarivanju kurikuluma, u svrhu razvoja njihove dobrobiti. Odnosno, takva je institucija svojim aktivnostima usmjerena na povećanje pozitivnih emocija, smislenosti i angažiranosti svih sudionika. Jedan od razloga zašto je takva inicijativa i pozitivna usmjerenost uopće važna u visokom obrazovanju, osim dakako pripreme studenata za ostvarivanje pozitivno usmjerenog odgoja, jest i taj što su sveučilišta, povijesno gledano, većinom usmjerena na stvaranje kulture izvrsnosti i postignuća u određenom području, a to je viđenje i danas prisutno.

Posljedica forsiranja takve akademske izvrsnosti i visokih postignuća jest da studenti osjećaju veliki pritisak i doživljavaju visoke razine stresa, a mnogi i odustaju od studiranja. Nerijetko se događa i da studenti počnu zanemarivati svoje socijalne odnose, da postanu motiviraniji ocjenama i postignućima, nego samim procesom učenja, te da narušavaju svoje zdravlje pretjeranim učenjem, deprivacijom sna, upotrebom (ne)dopuštenih suplemenata i



slično. Iz tih razloga visokoškolsko je obrazovanje, kao i niže razine obrazovanja, i više nego primjeren kontekst u kojemu se trebaju primijeniti spoznaje pozitivne psihologije, ali prije svega, i odgojno djelovanje sveučilišnih nastavnika, koji će studentima pomoći u tom procesu razvoja i u ostvarenju svih potencijala i talenata. (Oades i sur., 2011) Da bi to bilo ostvarivo, taj bi pozitivan pristup prije svega trebali prihvatiti i primjenjivati voditelji i lideri visokoškolskih institucija, koji će i svojim suradnicima omogućiti potrebne uvjete. Jednako tako, trebaju imati jasan smjer i viziju onoga što žele ostvariti, poticati autentične odnose i otvorenu komunikaciju, te stvarati pozitivno ozračje u cijeloj instituciji (Oades i sur., 2011).

Oades i suradnici (2011) nadalje daju primjer implementacije takvog pozitivnog pristupa u sveučilište, pri čemu naglasak stavljaju na poticanje pozitivnih emocija, angažiranosti, razvijanje međusobnih odnosa, smislenosti i postignuća, po uzoru na Seligmanov PERMA model (*Positive emotions, engagement, relationship, meaning, accomplishment*). Što se tiče sveučilišta, tvrde kako se implementacija može učiniti u sljedećim ključnim kontekstima: učionici, socijalnom okruženju, lokalnoj zajednici, administrativnom okruženju i rezidencijalnom okruženju. U okviru istaknutih konteksta, primjerice, preporučuje se osmišljavanje kreativnih zadataka i aktivnosti za studente u kojima će do izražaja doći njihovi potencijali i talenti, a koji će dovesti i do izražavanja pozitivnih emocija i humora. Uz to, bilo bi dobro omogućiti im i trenutke opuštanja tijekom nastave, u kojima će vježbati usredotočenost na sadašnji trenutak, potom poticati ih na uspostavljanje smislenih i pozitivnih odnosa s drugima, poticati na volonterske aktivnosti i prihvaćanje različitosti. Pri tome je iznimno važno kontinuirano razvijati pozitivan odnos nastavnika i studenata koji će biti ispunjen ljubaznošću, povjerenjem, poštovanjem i ljubavlju, te uvažavanjem autonomije studenata u procesu razvoja i učenja. (MacGrath i Noble, 2010; Oades i sur., 2011; Clegg i Rowland, 2010).

Dakle, da bi se studenti, budući učitelji, osjećali što spremnijima za ulazak u praksu i ispunili sve zahtjeve koji im se postavljaju, važno im je u visokoškolskom obrazovanju ponuditi i omogućiti znanja i iskustva koja će razvijati njihovu dobrobit, u kojima će moći razvijati vlastite potencijale i talente, kritički razmišljati i razvijati vlastiti, autentični pristup odgoju. Tek će na temelju takvih iskustava znati i razumjeti kako pomoći svojim učenicima u njihovu cjelovitu razvoju te njihovoj dobrobiti. Preduvjet za takvo iskustvo jest svijest sveučilišnih nastavnika o njihovom vlastitom pristupu studentima i procesu učenja i poučavanja te viđenju uloge učitelja, jer upravo kroz ta iskustva studenti razvijaju i konstruiraju vlastita viđenja odgoja i profesionalni identitet (Darling-Hammond, 2000) te svoje ideologije (Eisner, 1994).

Eisner (1994) pristup učitelja, njegova uvjerenja, vrijednosti i stavove naziva njegovom ideologijom. Odnosno, smatra da su upravo ideologije te koje usmjeravaju planiranje i izradu kurikuluma, kojim će se ostvariti željeni ciljevi. Po tome se, prema Eisneru, može govoriti o kurikulumskim ideologijama, pod kojima podrazumijeva uvjerenja o tome što škola (ili fakultet) treba poučavati, s kojom svrhom i iz kojih razloga. One usmjeravaju samu pedagošku praksu, te funkcioniranje i organizaciju školskog života. Primjerice, ako se dijete (učenik) smatra pasivnim primateljem informacija tada ne treba čuditi tradicionalna organizacija i raspored stolova u učionici (jedan stol iza drugoga). Ako je dijete pak viđeno kao aktivno biće koje samostalno konstruira svoje znanje, tada će raspored stolova biti znatno drukčiji (primjerice okrugli stolovi). Osim rasporeda i organizacije, Eisner napominje da se ideologije mogu iščitati i iz govora, odnosno načina na koji učitelj opisuje školu, poučavanje, odgoj, učenje te metafora kojima se koristi u njihovu opisivanju. Prema tome, zaključuje da se kurikulumske ideologije mogu promatrati na kontinuumu od najeksplicitnije izraženih (kroz obrazovne manifeste, upute i smjernice za odgojno-obrazovnu praksu) pa sve do najimplicitnijih koje se mogu razaznati iz načina govora o samom odgoju i obrazovanju.

U hrvatskom je sustavu odgoja i obrazovanja, na svim razinama, kao i većini susjednih zemalja, organizacija nastave po razredima/godinama studija te sadržaj koji učenici uče od najranije dobi jasno govori o dominantnoj ideologiji i viđenju učenika. Eisner (1994) potvrđuje da raspoređivanje učenika istog uzrasta po razredima implicira kako je uspješan učenik onaj koji uči sadržaj unaprijed predviđen za njegovu dob, koji ne odskake u odnosu na svoje vršnjake. Uz to, promiče se i ideja kako je znanje fiksno, kako ga posjeduju samo učitelji i kako je osnovna svrha obrazovanja transmisija znanja sa starijih na mlađe. U drukčijem kontekstu, u razredu u kojemu su učenici različite dobi učenici bi imali mogućnost učiti od drugih, bilo starijih ili mlađih. Što se tiče sadržaja koji se prezentira učenicima od najranije dobi, Eisner (1994) također navodi da je dominantno razvijanje vještina čitanja, pisanja i računanja. Pri tome navodi da je u tom procesu naglasak na ispravnoj i točnoj uporabi socijalnih konvencija, odnosno društveno prihvaćenog i poželjnog ponašanja. Takvim zadacima učenicima se od najranije dobi daje do znanja kako je u školi najvažnije davati jasne, jednoznačne, točne odgovore i rješenja koja su učitelju već poznata, te kako je njihova glavna odgovornost kao učenika da nauče točne odgovore. Ozračje koje time nastaje guši razvoj dječje mašte, duha i kreativnog razmišljanja, a naglašava oblik racionalnog razmišljanja o onome što je već poznato. To ujedno znači i njegovanje konformizma učenika te ograničavanje postavljanja osobnih ciljeva. Eisner napominje kako škole (i fakulteti) često imaju više različitih ideologija koje na

različite načine vide ulogu učitelja, iako jedna dominantna usmjerava njihovo djelovanje. Iz toga je razumljiva i raznolikost u kompetencijama koje učitelji stječu nakon završetka formalnog obrazovanja. Te je ideologije iznimno važno osvijestiti i o njima kritički promisliti. Da bi se pozitivna orijentacija u odgoju mogla provoditi u školama i na fakultetima, prije svega potrebno je razumjeti postojeće ili dominantno viđenje uloge učitelja, kako bi se znalo u kojem smjeru trebaju ići promjene.

Menter, Hulme, Elliot i Lewin (2010) izdvajaju četiri dominantne paradigme viđenja uloge učitelja, iz kojih proizlazi pristup obrazovanju budućih učitelja u okviru visokoškolskih ustanova. Tako sveučilišni nastavnici mogu biti usmjereni prema razvijanju efikasnog učitelja (engl. *effective teacher*), refleksivnog učitelja (engl. *reflective teacher*), učitelja istraživača (engl. *enquiring teacher*) i transformacijskog učitelja (engl. *transformative teacher*). Ta se viđenja mogu u praksi i ispreplitati, odnosno rijetko postoji samo jedno viđenje.

*Efikasni učitelj* usmjeren je na ostvarivanje unaprijed određenih standarda i kompetencija kod učenika, odnosno na ishode učenja. Takav je pristup usko vezan uz obrazovanje usmjereno na ekonomski razvoj, koji naglašava potrebu pripreme učenika za tržište rada. Naglasak je na tehničkim postignućima i mjerenjima, odnosno da svi učenici ostvare svoje potencijale te time pridonese napretku ekonomije i društva. (Menter i sur., 2010) Iz takvog je opisa vidljivo kako su u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu još uvijek većinom prisutni efikasni učitelji. Naime, u hrvatskim obrazovnim dokumentima upravo je najveći naglasak na kompetencijama učenika, odnosno što će oni sve moći nakon određenog nastavnog predmeta. Prema tome, ne treba čuditi što su i fakulteti te studiji usmjereni upravo na razvijanje efikasnih učitelja. Za razliku od tog pristupa, ostala tri pristupa proizlaze više iz same pedagoške prakse i obrazovanja učitelja.

*Refleksivan učitelj* je, prema Menteru i suradnicima (2010), za razliku od efikasnog učitelja, aktivniji u donošenju samostalnih odluka. Ciklički planira, djeluje, prikuplja i analizira podatke, evaluira ih i potom čini refleksiju, kako bi znao koji će biti njegov idući korak. Refleksija se u literaturi različito tumači. Primjerice, prema Zeichneru i Listonu (1987), ona podrazumijeva akciju u kojoj pojedinac aktivno, uporno i pažljivo promišlja o određenim uvjerenjima ili spoznajama na temelju znanja koja posjeduje i s obzirom na posljedice koje iz tih uvjerenja ili spoznaja mogu proizaći. Van Manen (1977) pak razlikuje tri razine refleksije, od najjednostavnije do najsloženije. Na prvoj razini refleksije učitelju je najvažnija efikasna aplikacija znanja kako bi se ostvarili unaprijed određeni ciljevi, i to bez obzira na uži i širi kontekst (učionicu, školu, zajednicu, društvo). Na drugoj razini refleksije, koja je već

kompleksnija, učitelj propituje ciljeve, pretpostavke i predispozicije na kojima se temelji njegova praksa, te procjenjuje utjecaj određenih akcija i postupaka na odgoj i obrazovanje svojih učenika. Na trećoj i najvišoj razini, razini kritičke refleksije, učitelj čini refleksiju s obzirom na vlastite moralne i etičke kriterije. Pri tome su u obzir uzeti i sam proces poučavanja te cjeloviti kontekst u kojemu se ono odvija. Brookfield (1995) navodi kako se učitelj usmjerava i na otkrivanje vlastitih pretpostavki, odnosno (zdravorazumskih), (nekritički) stvorenih vjerovanja o svijetu i mjestu pojedinca u njemu, pomoću kojih pojedinac daje smisao i svrhu svojem postojanju i djelovanju. Razlikuje tri kategorije takvih pretpostavki – paradigmatške, preskriptivne i kauzalne.

Prema Brookfieldu (1995), najteže je otkriti paradigmatške pretpostavke, jer ih pojedinac rabi za strukturiranje vlastitog svijeta i okruženja. Moguće ih je kritički promotriti tek nakon dužeg razdoblja opiranja, te je potrebno mnogo suprotstavljajućih dokaza i iskustava koja ih mijenjanju. No, kada se jednom promijene, promjene koje sa sobom donose iznimno su velike. Preskriptivne pretpostavke odnose se na pretpostavke o tome što bi se trebalo dogoditi u određenoj situaciji, a usko su vezane i proizlaze iz paradigmatških pretpostavki. Primjerice, ukoliko učitelj vjeruje da odrasli uče samousmjeravajuće, tada će pretpostaviti da je najprimjereniji pristup poučavanju onaj kojim se potiče učenike da preuzmu kontrolu nad osmišljavanjem, ostvarivanjem i evaluacijom vlastitog učenja. Kauzalne pretpostavke, koje je najlakše otkriti, pretpostavke su o tome kako različiti segmenti svijeta funkcioniraju te o uvjetima pod kojima se oni mogu mijenjati, te su obično prediktivno izrečeni. Primjerice, kauzalna pretpostavka jest da će učiteljeva uporaba „ugovora za učenje“ (*learning contracts*) povećati učenikovo samousmjeravajuće ponašanje.

Viđenje *učitelja kao istraživača* podrazumijeva poticanje i ohrabrivanje učitelja da provode istraživanja u svojoj učionici, razvijaju vlastitu praksu te dijele uvide i spoznaje s drugima. Učitelj istraživač, za razliku od refleksivnog praktičara, svoje rezultate objavljuje javno u za to primjerenim časopisima i drugim izdanjima. Menter i suradnici (2010) napominju da se takvi istraživački pothvati nerijetko ostvaruju u suradnji s visokoškolskim nastavnicima. Međutim, Bognar (2009) napominje da ipak akademske ustanove nisu te koje mogu dati kreativna i originalna rješenja za probleme u praksi, već ih osmišljavaju praktičari. Jedan od načina na koji učitelji mogu unaprijediti svoju praksu, zajedno s učenicima, te svoje rezultate i spoznaje podijeliti sa širom javnosti jest kroz ostvarivanje akcijskog istraživanja (Bognar, 2009, str. 196):

Akcijsko istraživanje omogućuje učiteljima da zajedno sa svojim učenicima unaprijede bitne aspekte svog svakodnevnog djelovanja polazeći od autonomno postavljenih vrijednosti. Na taj način učitelji postaju u pravom smislu profesionalci koji ne vode računa samo o organizaciji nastave, već su u stanju sagledati svoje djelovanje u širem društvenom kontekstu vodeći računa o povezivanju teorije i prakse te pronalaženju odgovarajućih rješenja koja mogu doprinijeti unapređenju kako njihove prakse, tako i pedagoške teorije.

Darling Hammond (2000) napominje kako istraživački pristup obrazovanju učiteljima pomaže da na svijet gledaju iz različitih perspektiva, uključujući i iz učeničke perspektive, koja se može u potpunosti razlikovati od učiteljevih. Ističe kako je upravo razvijanje tih perspektiva, odnosno razvijanje sposobnosti promatranja stvari izvan vlastite perspektive, razumijevanje učenikove perspektive i cijelog tog iskustva učenja, možda najvažnija uloga sveučilišta i fakulteta u pripremi učitelja za praksu.

*Transformacijski učitelj* sadrži obilježja prethodnih dvaju učitelja, refleksivnog praktičara i učitelja istraživača. Najvažnije obilježje transformacijskog učitelja jest aktivistička dimenzija u pristupu poučavanju. Dok se u okviru drugih pristupa smatra kako učitelj doprinosi društvu tako da prenosi znanje učenicima i priprema ih za postojeći svijet, u ovom se pristupu smatra kako je odgovornost učitelja mnogo veća od toga. Oni bi trebali doprinositi društvenim promjenama te poticati svoje učenike na isto. No, da bi se budući učitelji mogli razvijati na taj način te da bi se promicala društvena pravednost kroz obrazovanje, iznimno je važno u njihovom visokoškolskom obrazovanju obratiti pozornost na vrijednosti i stavove s kojima upisuju učiteljski studij (Clarke i Drudy, 2006). Osim njihovog vrijednosnog sustava, treba obratiti pozornost i na njihovo poznavanje vlastite kulture i društvenih vrijednosti, ali i onih drugih naroda. Clarke i Drudy (2006) tvrde kako su vjerovanja studenata već u potpunosti formirana i prije upisa na učiteljski studij. Budući da ta njihova vjerovanja predstavljaju interpretativnu leću kroz koju oni pokušavaju fokusirati, vidjeti, vizualizirati, percipirati, karakterizirati, razumjeti te eventualno razriješiti svoje brige u vezi s poučavanjem, iznimno ih je važno osvijestiti. Primjerice, K. S. Cockrell, Placier, D. H. Cockrell i Middleton (1999) napominju kako bi se u studenata trebalo poticati razumijevanje vlastitih stavova i uvjerenja o rasi, socijalnom statusu, kulturi i drugim činiteljima po kojima se ljudi mogu razlikovati, jer će im to jednoga dana pomoći u stvaranju i razvijanju odnosa s različitim učenicima. Također, mnogi studenti upisuju učiteljski studij s čvrstim uvjerenjem da optimistični individualizam funkcionira u svakoj situaciji, odnosno kako napornim, individualnim radom i trudom učenik može riješiti i pobijediti svaku prepreku (Ahlquist, 1992). No, tomu ne mora biti tako. Prema tome, iznimno je važno osvijestiti ta uvjerenja te uvidjeti njihovu povezanost s njihovim znanjem, vještinama i ponašanjem u praksi.

U hrvatskoj je obrazovnoj politici i sustavu odgoja i obrazovanja još uvijek većinom naglasak na efikasnom učitelju kao onom koji će i odgojno-obrazovni sustav učiniti konkurentnijim i učinkovitijim. Važno je napomenuti da sustav visokoškolskog obrazovanja ipak ima određene prednosti u odnosu na niže razine. Toohey (1999) navodi da sveučilišni nastavnici imaju određenu prednost nad učiteljima i nastavnicima na nižim razinama odgoja i obrazovanja, i to u kontroli nad kurikulumom i autonomiji koju imaju u njihovu osmišljavanju. Dok je na nižim razinama osmišljavanje predmeta i sadržaja u rukama stručnjaka, čime se umanjuje uloga učitelja, na visokoškolskoj razini nastavnici to čine samostalno i autonomno. Ipak, Toohey tvrdi da često nisu svjesni te prednosti i ne iskorištavaju je u potpunosti. Iako kreativnost učitelja ili nastavnika ne ovisi isključivo o dizajnu kurikuluma već o njegovoj vlastitoj kreativnosti, ipak napominje da u velikoj mjeri kreativnost i moć poučavanja leži upravo u dizajnu kurikuluma, jer se njime postavljaju određene granice iskustava za učenike ili studente. Naime, nije svejedno kakav će biti izbor tekstova i ideja na kojima će biti fokus u nastavi, kako će se odabirati i planirati iskustva za učenike ili studente te način evaluacije. Dakako, jednako je važan i način na koji će se taj kurikulum ostvarivati u praksi, no, Toohey potvrđuje kako je ipak lakše uspostaviti i razvijati odnos i suradnju između učitelja i učenika ili nastavnika i studenata ukoliko i dizajn kurikuluma to podržava. Darling Hammond (2000, str. 171) ističe:

Ako sveučilišta žele (...) doprinositi obrazovanju učitelja, trebaju stvarati autentičnu praksu između ideja i iskustava, poštivajući u tom procesu i refleksiju i istraživanje, te trebaju pomoći budućim učiteljima da posegnu izvan svojih osobnih granica kako bi mogli razumjeti perspektive onih koje će jednoga dana poučavati.

No, potrebno je još mnogo istraživanja i promišljanja o samom pristupu, programima i kolegijima kako bi se iskoristio njihov puni potencijal, odnosno kako bi oni zaista pomogli studentima i učenicima u njihovu autonomnom razvoju te razvoju njihovih potencijala i talenta. Waters (2014, str. 120) zaključuje:

Obećanje pozitivnog odgoja i obrazovanje je uzbuđujuće, ali potrebno je još nekoliko koraka prije no što ono postane raširen i održiv obrazovni pristup. Ti koraci uključuju dodatna istraživanja, obrazovanje učitelja, učenje od škola pionira u tom području, maksimalno iskorištavanje postojećih udruga i konferencija o pozitivnom odgoju i obrazovanju, korištenje tih spoznaja u sustavu odgoja i obrazovanja te mijenjanje načina na koji se vrednuje uspjeh škola.

#### 4.2. Stavovi studenata i iskustvo pozitivne orijentacije u odgoju u visokoškolskom obrazovanju

Dosadašnja istraživanja koja se mogu dovesti u vezu s konceptom pozitivne orijentacije u odgoju odnose se na istraživanja stavova studenata o humanističkom pristupu učenju i poučavanju, o pozitivnom odgoju i obrazovanju iz perspektive pozitivne psihologije, iskustava studenata na studiju s obzirom na njihovu dobrobit, iskustva sudjelovanja u programima koja se bave dobrobiti učenika, te istraživanja kvalitete visokoškolske nastave, s obzirom na zadovoljstvo studenata.

Jedno od rijetkih istraživanja koje je usmjereno isključivo na koncept pozitivnog odgoja i obrazovanja, ali iz perspektive pozitivne psihologije, ostvarili su Uz Baş i Şahin Fırat (2017). Iako uzorak njihova istraživanja nisu činili studenti učiteljskih studija već turski učitelji i školski ravnatelji, istraživanje je relevantno jer pruža uvid u ulogu škole i učitelja u ostvarivanju pozitivnog odgoja i obrazovanja te uopće potrebu takvog pristupa u školama. Istraživanje su proveli kvalitativnim pristupom, tj. intervjuima s 8 školskih ravnatelja i 12 učitelja. Rezultati su pokazali da većina učitelja i ravnatelja (70 %) uopće nije upoznata s konceptom pozitivnog odgoja i obrazovanja, unatoč njegovoj raširenosti u literaturi, a u malo većoj mjeri upoznati su s postavkama pozitivne psihologije. Unatoč tomu, smatraju da škola može i treba doprinijeti dobrobiti učenika, no kako prije toga mora zadovoljiti određene preduvjete. Naime, napominju da je moguće poučavati i akademskim vještinama i vještinama koje doprinose dobrobiti učenika, no za to je prije svega potrebno obrazovati buduće učitelje i ravnatelje, što ujedno smatraju i najvažnijim faktorom za uspješnu implementaciju takvog pozitivnog pristupa. Uz to, potrebna im je i financijska podrška, kao i unaprjeđenje infrastrukture i okruženja škole. Što se tiče potrebe takvog pristupa u školama, većina je sudionika istraživanja potvrdila kako je on iznimno potreban jer je sadašnji sustav odgoja i obrazovanja vrlo problematičan. Naime, u najvećoj mjeri (55 %) učitelji i ravnatelji tvrde kako su učitelji, a posebice učenici, nesretni u školi. Osim toga, smatraju kako takav pozitivan pristup može dovesti do pozitivnih ishoda kod učenika – do povećanja pozitivnih emocija, školskog uspjeha i uspješnije socijalizacije.

Da studenti učiteljskih studija, kao i učitelji, imaju većinom pozitivne stavove prema humanističkom i pozitivnom pristupu odgoju, svojim su istraživanjem potvrdili i Hoy i Woolfolk (1990). Na uzorku od 191 studenta učiteljskih studija pokazali su da studenti koji zaista žele biti učitelji značajno više izražavaju humanističke stavove za razliku od onih studenata koji ne žele raditi u školi, i to s posebnim naglaskom na uvažavanje autonomije učenika nasuprot kontroli učenika u učionici. Time su potvrdili rezultate prijašnjih istraživanja

Coultera te Zeichnera i suradnika (prema Kyriacou i Cheng, 1993) prema kojima studenti društvenih usmjerenja, posebice studenti učiteljskih studija, imaju mnogo liberalnije i više humanistički orijentirane stavove prema odgoju, učenju i poučavanju nego studenti tehničkih ili prirodnih usmjerenja. Uz to, Celik, Saritas i Catalbas (2013) svojim su istraživanjem u kojemu su anketirali 376 studenata na završnoj godini učiteljskog studija, pokazali kako pozitivnije stavove prema učiteljskom zanimanju imaju oni studenti koji gaje pozitivne emocije prema djeci, koji iskazuju visoke razine empatije i kojima je upis učiteljskog studija bio prvi izbor. Slijedom toga, za očekivati je da će studenti učiteljskih studija imati pozitivne stavove i prema pozitivnoj orijentaciji u odgoju.

Kyriacou i Cheng (1993) su stavove budućih učitelja o humanističkom pristupu učenju i poučavanju istraživali još detaljnije i dublje, koristeći se kombiniranom metodologijom, odnosno kvantitativnim i kvalitativnim pristupom. Za potrebe istraživanja konstruirali su vlastiti upitnik i tvrdnje koje su obuhvaćale temeljne ideje humanističkog pristupa prema Maslowu i Rogersu. Dakle, u upitniku su bile zastupljene tvrdnje vezane uz razvoj cjelovite osobnosti i osobni razvoj učenika, potom uz poticanje procesa učenja i odnos učitelja i učenika, uz učenje usmjereno na učenika, te u konačnici uz samopoštovanje i poštivanje drugih. Ispitanici su na ljestvici od 1 do 5 izrazili svoje slaganje s tvrdnjama o tome kako bi se učitelj trebao ponašati u učionici. Anketiranje su proveli na uzorku od 109 studenata prve godine nastavničkih studija, a rezultati su pokazali kako studenti imaju većinom pozitivne stavove. Nakon toga, Kyriacou i Cheng intervjuirali su 16 odabranih studenata, i to nakon što su odradili praksu u školama. Kvalitativni su podatci pokazali kako iskustvo koje studenti steknu tijekom prakse ipak stvara jaz između idealne slike, odnosno onoga što studenti smatraju kako bi trebalo biti, te stvarne slike, odnosno ograničenja koja su realnost svake prakse. Uz to, tijekom intervjua studenti su se trebali prisjetiti i opisati omiljene učitelje iz svog dosadašnjeg obrazovanja, ali i one koje im nisu bili dragi. Iz toga su htjeli uočiti hoće li se iz opisa omiljenih nastavnika moći prepoznati značajke humanističkog pristupa u odnosu na one koje nisu preferirali. Prema dobivenim podacima, omiljeni učitelji su, za razliku od omraženih, opisani kao entuzijastični i koji jasno i otvoreno izražavaju ljubav prema svom zanimanju, koji su samopouzđani u održavanju kontrole u učionici bez uporabe zastrašivanja i kazni, koji su fleksibilni i otvoreni za upotrebu raznolikih metoda poučavanja, pružaju pomoć i ohrabrenje umjesto kritiziranja, učenike doživljavaju kao osobe, a ne samo kao one koji uče, dostupni su i pravedni te iskazuju smisao za humor. No, što Kyriacou i Cheng (1993) smatraju izrazito zanimljivim i iznenađujućim, iako sve navedene karakteristike učitelja pozitivno doprinose razvijanju odnosa



između učitelja i učenika, intervjuirani studenti tvrdili su kako nisu imali nikakav posebni odnos s tim učiteljem. Odnosno, tvrdili su da takvi učitelji nisu imali svoje miljenike među učenicima, dok su omraženi učitelji upravo imali takve odnose. Moguće je da su studenti imali drukčije viđenje značenja odnosa učitelja i učenika od istraživača, u smislu da učitelji među učenicima odabiru one koje su im miljenici, te su stoga bili i takvi rezultati.

Sa sve većim razvojem pozitivne psihologije i njezinom primjenom u gotovo svaki institucionalni odgojno-obrazovni kontekst, sve se češće istražuju i iskustva studenata u svezi s poticanjem njihove dobrobiti tijekom visokoškolskog obrazovanja te u svezi s njihovim obrazovanjem u području mentalnog zdravlja i dobrobiti djece i mladih. Tako su primjerice, Weatherby-Fell i Vincent (2005) istraživali viđenje učitelja koji su prije godinu dana završili učiteljski studij u Australiji, o obrazovanju, odnosno temama vezanim uz socijalnu i emocionalnu dobrobit kod učenika, te su htjeli doznati koliko im to iskustvo tijekom obrazovanja pomaže u sadašnjoj učiteljskoj praksi. Na malom uzorku od 13 učitelja koji su zaposleni u srednjim školama proveli su postupak anketiranja. Svjesni ograničenja svojih rezultata zbog malog uzorka i nemogućnosti složenijih statističkih analiza, rezultate su prikazali deskriptivno. Većina učitelja (njih 11) uspjela se prisjetiti tema vezanih uz socijalnu i emocionalnu dobrobit, no one su se većinom usmjeravale na prevenciju i prepoznavanje određenih problema i poremećaja kod učenika, poput depresije, *bullyinga*, zlostavljanja djece, mentalnog zdravlja, poremećaja hranjenja, suicidalnosti, vršnjačkih odnosa i otpornosti. Što se tiče utjecaja znanja koje su stekli na njihovo odgojno djelovanje, istaknuli su kako se značajno povećala njihova svijest i senzibilnost o tim problemima i pitanjima, te su se osjećali sigurnijima u identificiranju onih mladih kojima je bila potrebna pomoć ili podrška. Većina ispitanika istaknula je da je u obrazovanje učitelja zaista potrebno uvrstiti i program vezan uz otpornost i dobrobit učenika, jer smatraju da učitelji imaju vrlo važnu ulogu u stvaranju podržavajućeg (školskog) ozračja te u razvijanju otpornosti kod djece i mladih. Međutim, jednako tako ističu kako je važno voditi računa i o njihovoj vlastitoj otpornosti i dobrobiti.

Stanton, Zandvliet, Dhaliwal i Black (2016) su pak ostvarivanjem fokus grupa istražili iskustva 29 studenata u svezi s njihovom dobrobiti u okruženju u kojemu uče u visokoškolskoj ustanovi, odnosno na nastavi. Istraživači su naglasak stavili na dizajn kurikuluma kojim se mogu stvoriti uvjeti, odnosno okruženje za poticanje i razvijanje dobrobiti studenata. Pri tome polaze od činjenice kako je okruženje u kojemu studenti uče središnja komponenta njihova iskustva u visokoškolskom obrazovanju te stoga ta njihova iskustva ne utječu samo na proces učenja, već i na njihovu dobrobit. Pitanja koja su postavljali studentima u fokus grupama

odnosila su se na njihovo razumijevanje dobrobiti, odnosu njihove dobrobiti i iskustvu učenja na studiju te potencijalnoj važnosti tog odnosa. Rezultati su pokazali da većina studenata pod dobrobiti podrazumijeva pronalaženje i održavanje ravnoteže među različitim životnim aspektima, a posljedica te ravnoteže je osjećaj sreće i ispunjenosti. Što se tiče odnosa dobrobiti i iskustava u okruženju učenja, on se pokazao dvosmjernim. Drugim riječima, pozitivna iskustva studenata pridonose njihovoj dobrobiti, ali jednako tako, dobrobit u drugim životnim aspektima također doprinosi njihovoj sposobnosti učenja i samom uspjehu. Osim toga, iz odgovora studenata Stanton i suradnici (2016) uspjeli su izdvojiti tri *puta* koji vode dobrobiti u okruženju učenja (engl. *learning environment*), a to su iskustva socijalne povezanosti, potom iskustva participacije i fleksibilnosti, te iskustva smislenog učenja i stvarnog doprinosa zajednici, odnosno suštinsko i iskustveno učenje.

Naime, jedna od najvažnijih odrednica koju su studenti u tom istraživanju istaknuli jest snažan osjećaj pripadnosti, kohezije, povezanosti i podrške u okruženju u kojemu uče, u odnosu s kolegama studentima, ali i s nastavnikom, koji bi trebao biti human, empatičan, pristupačan i dobronamjeran. Takav osjećaj povezanosti u okruženju pomaže im u prevladavanju strahova i nesigurnosti, te mogu potpunije i aktivnije participirati u vlastitom procesu učenja. Studenti su posebice istaknuli da vrlo često ne dolazi spontano do uspostavljanja kontakta, odnosa i stvaranja prijateljstava, već se to češće događa kada sudjeluju u aktivnostima koje od njih zahtijevaju suradnju s drugim studentima. Stanton i suradnici (2016) naglašavaju da se iz tog razloga osmišljavanju kurikuluma i planiranju metoda i oblika rada treba pristupiti vrlo pažljivo i promišljeno. Napominju da bi studentima trebalo omogućiti suradničko učenje kroz različite aktivnosti i zadatke, primjerice kroz timski rad studenata. Drugim riječima, treba poticati njihovu komunikaciju i suradnju tijekom cijelog semestra.

Također, studenti su u istraživanju Stanton i suradnika (2016) opisali kako način na koji je kurikulum strukturiran i njegovo ostvarivanje u praksi može doprinijeti većoj participaciji studenata u nastavi te njihovu osjećaju fleksibilnosti, te u konačnici doprinijeti njihovoj dobrobiti. Primjerice, nastavnici mogu organizirati svoj kolegij na način da tijekom semestra od studenata traže povratne informacije o ostvarivanju kolegija te da ih uključe u osmišljavanje ispita i odlučivanje o rokovima za pojedine zadatke. Uz to, mogu biti fleksibilni prema potrebama studenata na način da ih zaista žele upoznati te čuti njihova mišljenja i perspektive.

Uz važnost uspostavljanja pozitivnih odnosa, mogućnost participacije i fleksibilnosti nastavnika, studenti naglašavaju i važnost smislenog i svrhovitog učenja. Odnosno, iznimno im

je važan osjećaj stvarnog doprinosa, učenje kroz iskustvo i primjena znanja u stvarnim projektnim aktivnostima. To se, primjerice, može ostvariti kroz pozivanje gosta predavača koji je stručnjak u određenom području, kroz upotrebu stvarnih životnih primjera u objašnjavanju određenih teorija, kroz terensku nastavu i posjete ustanovama, kroz volonterski rad i slično. Takva iskustva obogaćuju njihovo učenje, čine ga vrijednim i ugodnim. Stanton i suradnici (2016) zaključuju kako omogućavanje takvih iskustava koja su unaprijed isplanirana u kurikulumu, koja potiču cjelovit razvoj studenata, te njihovo istinsko učenje i dobrobit, može biti ključno i za unaprjeđenje samih sveučilišta.

Na prethodno se istraživanje može nadovezati i evaluacijsko istraživanje Perkana Zekija i Güneylija (2014), koji su utvrdili percepcije studenata učiteljskih studija o njihovim iskustvima sudjelovanja u kolegiju koji sadrži teme vezane uz nastavu usmjerenu na učenika. Naime, kolegij u ovom istraživanju je i ostvarivan kroz pristup usmjeren na učenika, odnosno studenta i to učenjem istraživanjem, iskustvenim i suradničkim učenjem, problemskim učenjem i projektnim učenjem. U istraživanju je sudjelovalo 37 studenata treće godine studija, koji su na završetku kolegija i semestra pisali eseje, odnosno osvrte na svoje iskustvo sudjelovanja u kolegiju. Te su kvalitativne podatke istraživači obradili analizom sadržaja. Rezultati su pokazali, kao i kod Stanton i suradnika (2016), da studenti većinom imaju pozitivne stavove i viđenje tako organizirane nastave. Smatraju kako doprinosi razvoju njihovih socijalnih i emocionalnih vještina, te kako suradničko učenje posebice pozitivno utječe na njihovo samopouzdanje, autonomiju i karakterne snage, jer se kroz ta iskustva formiraju i značajni prijateljski odnosi. To je pak faktor koji se pokazao značajnim u općoj dobrobiti studenata, i njihovu cjelovitu razvoju. Osim toga, studenti su istaknuli i kako pozitivno utječe na sam proces učenja jer on postaje smislen, značajan i primjenjiv. Jedan od studenata je istaknuo:

To nije bila nastava na koju učitelj dolazi i predaje, a studenti ga pasivno slušaju. To je bila nastava u kojoj su studenti aktivno dijelili znanja, ideje i kritizirali jedni druge efikasno koristeći vrijeme koje imaju na raspolaganju. S ovim pristupom, došli smo do širokog znanja u kratko vrijeme, koje je bilo trajno, jer smo mi bili ti koji su aktivni, a učitelj je bio samo facilitator. (Perkan Zeki i Güneyli, 2014, str. 27)

Studenti su istaknuli da takav pristup utječe i na razvoj kognitivnih vještina, odnosno na razvoj reflektivnog, kritičkog i kreativnog razmišljanja u studenata. Kao mane ili nedostatke tako organizirane nastave, studenti su naveli kako je ponekad preveliko opterećenje što trebaju svaki sat aktivno sudjelovati u zadacima, jer ponekad mogu biti i nemotivirani za sudjelovanje iz osobnih razloga. Perkan Zeki i Güneyli (2014) objašnjavaju da takvo razmišljanje može biti posljedica dosadašnjih iskustava koja su bila većinom u kontekstu nastave usmjerene na

učitelja, što znači da se od studenata nije zahtijevala minimalna angažiranost. Osim toga, neki su studenti naveli kako ponekad mogu nastati i problemi u timskim aktivnostima jer neki studenti jednostavno ne žele sudjelovati i aktivno doprinijeti uspjehu svog tima. Također, studenti su vrlo oprezni kada je riječ o upotrebi raznovolikih metoda i postupaka u nastavi, odnosno sumnjaju u njihovu učinkovitost i pravilnu upotrebu, ili se jednostavno ne osjećaju dovoljno kompetentnima da ih ostvaruju. Kao dodatni razlog za takav oprez navode i fizičke nedostatke učionice, poput neprimjerenog rasporeda stolova i načina sjedenja učenika, manjak tehnologije, resursa i materijala potrebnih za ostvarivanje aktivnosti te prevelik broj učenika u razredu. Prijedlozi koje su studenti iznosili u svojim osvrtima odnosili su se na još više raznovolikih metoda i tehnika u nastavi, projekata, terenske nastave, na uključivanje studenata u planiranje i organiziranje nastave, te na još aktivniju ulogu učitelja u davanju povratnih informacija studentima.

Upravo takve oblike nastave u svom su istraživanju rabili Scoffham i Barnes (2011). Studijom slučaja pokazali su da se kurikulum obrazovanja učitelja može osmisлити tako da potiče i omogućuje kreativni angažman studenata koji vodi njihovoj sreći i osobnoj ispunjenosti. U prvoj studiji slučaja implementirali su projekt *Higher Education Arts and Schools* u kojemu su studenti učiteljskog studija surađivali s učenicima osnovnoškolske dobi u istraživanju prirode na jugoistočnoj obali Ujedinjenog Kraljevstva. Kao rezultat istraživanja prirode nastali su njihovi zajednički crteži, fotografije, videozapisi i sl. Osnovni cilj takve nastave bio je aktivirati senzorna osjetila i emocionalne potencijale svih sudionika u tom procesu iskustvenog učenja, kako bi bili prisutni u sadašnjem trenutku i u potpunosti angažirani u okruženju u kojemu se nalaze. Nakon tog iskustva, studenti i učenici su sve ono što su prikupili zajedno prezentirali drugim grupama učenika i studenata. Scoffham i Barnes (2011) su istaknuli kako su čak učitelji osnovnoškolskih učenika bili vrlo iznenađeni kreativnošću i maštovitošću njihovih uradaka. Svi su sudionici projekta imali vrlo pozitivne stavove o tom iskustvu, te su posebice bili zadovoljni što su sami kontrolirali svoj proces učenja. Osim toga, studentima je pruženo vrlo vrijedno iskustvo suradnje s učenicima te mogućnost primjene teorijskih znanja koje su usvojili na studiju.

U domaćoj su literaturi Bognar i Kragulj (2010) istraživali kvalitetu nastave na fakultetu, čiji je važan aspekt bilo ozračje na nastavi i aktivnost studenata u nastavi. Metodološki pristup uključivao je analizu natpisa i crteža studenata učiteljskih studija na zidovima učionica u zgradi fakulteta te analizu pisanih komentara studentske ankete za vrednovanje profesora koji su usmjereni upravo na kvalitetu nastave. Rezultati su pokazali da

negativni i neprimjereni natpisi na zidovima iz pojedinih učionica upućuju na to kako se u tim učionicama još uvijek održava tradicionalna nastava koja ne udovoljava potrebama i interesima studenata, pa oni svoju kreativnost izražavaju na destruktivan način, šaranjem i pisanjem po zidovima. Bognar i Kragulj istaknuli su kako je posebice neprihvatljivo da u takvoj nastavi sudjeluju budući učitelji, ako se uzme u obzir da iz didaktike i metodike uče upravo o suvremenoj nastavi i pristupu usmjerenom na učenika. Iz toga su zaključili kako je ipak uloga nastavnika presudna u tome hoće li nastava studentima biti zanimljiva, hoće li u njoj aktivno sudjelovati te hoće li prevladavati ugodno, pozitivno i poticajno ozračje u učionici kao rezultat zadovoljavanja njihovih potreba. Dakle, zadovoljstvo studenata njihovim iskustvom u visokoškolskoj nastavi također se pokazalo važnim prediktorom kvalitete nastave.

Rezultate koje su dobili Bognar i Kragulj (2010) o važnosti ozračja potvrdile su Anđić, Pejić Papak i Vidulin-Orbanić (2010). One su na uzorku od 246 studenata učiteljskog studija provele anketiranje te, između ostalog, utvrdile njihove stavove o značajnim aspektima odgojno-obrazovne prakse u suvremenoj školi koji doprinose razrednom ozračju. Njihovi su rezultati također pokazali kako su za studente učiteljskih studija poticanje aktivnosti i dvosmjerna komunikacija vrlo važne i značajne odrednice razrednog ozračja. Autorice su zaključile da je poticanje i održavanje pozitivnog i ugodnog razrednog/nastavnog/školskog ozračja nužno za ostvarenje složenih ciljeva odgoja i obrazovanja u suvremenoj, humanoj školi (von Hentig, 1997), a toga su svjesni i sami studenti.

Nakon istraživanja kvalitete nastave u visokom obrazovanju, Bognar i Kragulj (2011) usmjerili su se na samoaktualizaciju studenata. Odnosno, istraživali su Maslowljev koncept samoaktualizacije u odnosu s kreativnošću studenata učiteljskih studija. U istraživanju je sudjelovalo 42 studenata 2. godine studija koji su pohađali kolegij Kreativnost u nastavi. Rezultati su pokazali kako su nakon sudjelovanja u kolegiju svi studenti zadovoljni svojim stupnjem samoaktualizacije. Istaknuli su kako su posebno

ponosni što su svjesni sebe i odnosa s drugima, što su iskreni i objektivni, što su prihvaćeni u društvu, što su svoji i što se ne ravnaju prema mišljenju drugih, što su jednostavni i strpljivi, što se osjećaju kreativnim, što imaju duboke odnose s prijateljima, što imaju osjećaj za druge, što sve ljude smatraju jednako vrijednim, što su vedre i humoristične osobe (Bognar i Kragulj, 2011, str. 11).

No, u isto vrijeme svjesni su kako postoje određeni aspekti u kojima žele biti još bolji:

Neki žele poraditi na svom samopouzdanju, sigurnosti i ambicioznosti, neki žele promijeniti svoju tvrdoglavost, smanjiti opterećenost problemima drugih, smanjiti neodlučnost, žele da lakše priznaju svoje pogreške, da budu opušteniji i manje razmišljaju o problemima, da ih ne pogađaju loši komentari, da budu otvoreniji. To je i ono što planiraju učiniti u narednom vremenu jer žele biti „bolja osoba u svakom pogledu“ (Bognar i Kragulj, 2011, str. 11).

Visok stupanj zadovoljstva i optimizam kod studenata u određenoj mjeri potvrdilo je i istraživanje Leontopoulouove i Trilivove (2012). One su naime istraživale subjektivnu dobrobit i karakterne snage grčkih studenata. U istraživanju je sudjelovalo 312 studenata, a podatci prikupljeni anketom pokazali su da studenti općenito imaju pozitivan pogled na život, odnosno iskazuju optimizam u svom razmišljanju, što se pokazalo značajnim za njihovu subjektivnu dobrobit. Autorice pojašnjavaju da tranzicija iz srednjoškolskog u visokoškolsko obrazovanje za mlade može biti vrlo stresan i negativan period života. No, ističu da studenti, kada prođe taj stresni period, i kad se prilagode studentskom životu, taj kontekst smatraju izazovnim, prilikom za osobni razvoj te za razvoj svojih karakternih snaga, što dovodi i do njihovih pozitivnijih razmišljanja i većeg zadovoljstva novim kontekstom.

#### 4.3. Teorijski okvir istraživanja pozitivne orijentacije u odgoju u kurikulumu obrazovanja učitelja

Da bi se zaista mogao razumjeti koncept pozitivne orijentacije u odgoju, njezino ostvarivanje u praksi te način na koji može doprinijeti cjelovitu razvoju učenika i studenata, važno je prije svega razumjeti kako se uopće odvija čovjekov razvoj, od rođenja do smrti i u kojoj mjeri vanjski čimbenici mogu tomu doprinijeti. Razumijevanje tog fenomena pruža razvojna znanost i postojeće teorije o čovjekovu razvoju. Fleming (2004) i Berk (2008) potvrđuju da teorijski okvir istraživanja pomaže istraživaču u razumijevanju prirodnih fenomena, u organiziranju njegovih opažanja drugih pojedinaca, odnosno one daju smisao onome što on vidi. Uz to, tvrde kako teorije potvrđene istraživanjima daju čvrste temelje za praktične akcije. Drugim riječima, kada istraživač pomoću određene teorije može razumjeti razvoj određene osobe, tada može i bolje osmisliti načine kako potaknuti i unaprijediti njezinu dobrobit i cjeloviti razvoj.

Znanstvena istraživanja čovjekova razvoja nemaju dugu povijest. Ona počinju tek početkom 20. stoljeća istraživanjem djece, te se nastavljaju u drugoj polovici 20. stoljeća istraživanjem i odraslih i starijih osoba, da bi u konačnici istraživala čovjekov razvoj tijekom cijeloga života, od rođenja do kraja života. Prije toga, o razvoju čovjeka više se spekuliralo i nagađalo. (Berk, 2008; Fleming, 2004) No, znanstvenim su pristupom od tih spekulacija nastale *teorije* čovjekova razvoja, odnosno „uređen, integriran skup tvrdnji koje opisuju, objašnjavaju i predviđaju ponašanje“ (Berk, 2008, str. 6). Danas je proučavanje čovjekova razvoja interdisciplinarno; njime se zajedno bave i psiholozi, i sociolozi, biolozi, antropolozi, ali i pedagozi i liječnici.

Budući da je čovjek vrlo složeno biće, koje se kontinuirano mijenja i razvija, nijedna dosadašnja teorija razvoja nije u potpunosti obuhvatila njegov razvoj u cjelini, odnosno sve aspekte – tjelesni, mentalni, socijalni i emocionalni aspekt. Prema Berk (2008), ohrabrujuća je činjenica da poznavanje i razumijevanje čovjeka svakog dana sve više raste jer istraživači neprestano testiraju teorije, integriraju ih ili pak dolaze do novih.

Dosadašnje teorije razvoja čovjeka, koje su nastajale od početka 20. stoljeća, i danas imaju svoje sljedbenike. Berk (2008) navodi sljedeće teorije i područja koja su pridonijela razumijevanju razvoja čovjeka: psihoanalitičku, biheviorističku i kognitivističku teoriju razvoja, pristup obrade informacija, teoriju socijalnog učenja, etološku i evolucijsku razvojnu psihologiju te ekološku teoriju razvoja. Među njih je svakako potrebno ubrojiti i humanistički

pristup čovjeku i njegovu razvoju, odnosno humanističku psihologiju (Slater, Hocking i Loose, 2003). Teorije se, prema Berk (2008), mogu razlikovati s obzirom na tri kriterija. Prvi kriterij odnosi se na razvoj kao kontinuirani i/ili diskontinuirani proces. Odnosno, razvoj može biti shvaćen kao kontinuirani proces postupnog povećanja istih vještina koje su oduvijek prisutne u pojedincu. No, može biti shvaćen i kao diskontinuirani proces u kojemu se u određenim razdobljima pojavljuju nove i originalne interpretacije svijeta te reakcije na njega, tj. u kojemu je svaki stadij razvoja okarakteriziran kvalitativnim promjenama u mišljenju, osjećajima i ponašanju pojedinca. Drugi kriterij prema kojemu se teorije mogu razlikovati odnosi se na postojanje jednog ili više razvojnih putova, koji ovise o kontekstima u kojima pojedinac živi, a treći kriterij na ustaljeno pitanje o odnosu nasljeđa i odgoja – „je li razvoj prvenstveno određen prirodom ili odgojem te je li stabilan ili otvoren promjenama?“ (Berk, 2008, str. 39).

U okviru *psihoanalitičke teorije razvoja*, u razvoju pojedinca naglasak je na rješavanju konflikata između čovjekovih bioloških nagona i društvenih očekivanja, koji su uvijek prisutni. Cjelokupno čovjekovo funkcioniranje ovisit će upravo o uspješnosti rješavanja tih konflikata. Primjerice, utjecat će na njegovu sposobnost učenja, uspostavljanje i održavanje odnosa s drugim ljudima, te na sposobnost nošenja i tolerancije anksioznosti koja je prisutna u svakodnevnom životu. Najutjecajniji predstavnici ove teorije su Freud, sa svojom psihoseksualnom teorijom i Erikson, sa svojom psihosocijalnom teorijom. (Fleming, 2004; Berk, 2008)

Prema Freudovoj *teoriji psihoseksualnog razvoja*, čovjekovo ponašanje uzrokovano je isključivo zadovoljavanjem instinkata, odnosno primarnih erogenih zona (očiju, ušiju, usta, usne, spolnog organa, prsa i anusa), koje vode do seksualnog zadovoljstva. Jednu od najvažnijih uloga u razvoju pojedinca imaju njegovi roditelji, jer je način na koji se odnose prema djetetovim seksualnim i agresivnim nagonima u najranijem i ranom djetinjstvu presudan za zdrav razvoj djetetove ličnosti (Berk, 2008). Freud je utvrdio pet različitih stadija psihoseksualnog razvoja, koji završava adolescencijom. Tako je dijete od svog rođenja do 1. godine života u *oralnom* stadiju (aktivnosti sisanja na dojku ili bočicu), od 1. do 3. godine je u *analnom* stadiju (uživanje u zadržavanju i izbacivanju urina i izmeta), od 3. do 6. godine u *falusnom* stadiju (ugoda u dodirivanju genitalija), od 6. do 11. godine je u stadiju *latencije* (stišani seksualni instinkti), a u razdoblju adolescencije je u *genitalnom* stadiju (pubertet uzrokuje povratak seksualnih impulsa i nagona). Ukoliko roditelji uspiju održati ravnotežu u zadovoljavanju tih instinkata i nagona kod svoje djece, prema Freudu, ona će se razviti u odrasle osobe uspješne u svim životnim područjima (Dimitriadis i Kamberelis, 2006; Berk, 2008).



Erikson, Freudov sljedbenik, u svojoj se *teoriji psihosocijalnog razvoja* nastavlja na Freudove ideje i stadije razvoja. Međutim, smatra da svjesni dio čovjekove ličnosti ne rješava samo konflikte između bioloških impulsa i društvenih očekivanja, već kako čovjek u svakom razvojnem stadiju svjesno stječe određene vještine i razvija stavove koji ga čine aktivnim pripadnikom neke zajednice. Freudovom razvoju od pet stadija dodao je još tri stadija u odrasloj dobi. Tako je prema Eriksonu razdoblje razvoja od rođenja djeteta do njegove 1. godine stadij *povjerenja nasuprot nepovjerenju* (ovisno o kvaliteti njege i toplini odgoja), od 1. do 3. godine je stadij *nezavisnosti nasuprot sramu i sumnji* (ovisno o roditeljskom omogućivanju djetetove nezavisnosti), od 3. do 6. godine je stadij *poduzetnosti nasuprot krivnji* (ovisno o roditeljskom podržavanju djetetove inicijativnosti i zahtjeva samokontrole), od 6. do 11. godine je stadij *sposobnosti nasuprot nesposobnosti* (ovisno o pozitivnim i negativnim iskustvima u različitim kontekstima, poput obiteljskog doma i škole), u adolescenciji je stadij *identiteta nasuprot zbunjenosti* (u kojemu adolescenti propituju vlastiti identitet, svrhu, buduće uloge), u ranoj odrasloj dobi je stadij *prisnosti nasuprot otuđenosti*, u srednjoj odrasloj dobi *stvaralaštvo nasuprot neostvarenosti* te u starosti *integritet ličnosti nasuprot očajanju*. (Fleming, 2004)

U obje teorije glavnih predstavnika psihoanalitičke teorije razvoja čovjeka, psihoseksualnoj i psihosocijalnoj, razvoj je genetički determiniran, i to po stadijima, što znači da je razvoj pojedinca diskontinuiran. Redoslijed razvojnih faza je nepromjenjiv, odnosno pretpostavlja se da su svi razvojni stadiji univerzalni, da postoji samo jedan put razvoja. Uz to, vidljivo je i kako su jednako naglašeni i nasljeđe (priroda) i odgoj, jer se urođeni instinkti usmjeravaju i zadovoljavaju odgojem (Berk, 2008).

Kritičari psihoanalitičkoj teoriji najviše zamjeraju što se oslanja isključivo na klinički pristup, prema kojemu se podatci iz raznolikih izvora kombiniraju kako bi se dobila cjelovita slika funkcioniranja ličnosti određenog pojedinca. (Berk, 2008) Slater, Hocking i Loose (2003) upozoravaju da ipak ne postoje nikakvi dokazi koji bi potvrdili Freudove ideje, niti metode kojima bi se one mogle provjeriti. Skinner (1954) napominje da je zanemarena i važnost čovjekova okruženja, s kojim je čovjek u svjesnoj, a ne nesvjesnoj interakciji.

Nezadovoljni subjektivnim i neprovjerljivim idejama u okviru psihoanalitičke teorije, psiholozi su se sve više počeli baviti istraživanjem onih podražaja i reakcija kod pojedinca koji se mogu objektivno opažati. Time se prestaju baviti onim psihičkim dijelom čovjeka, koji ljudskom oku nije vidljiv, iako nikada nisu negirali njegovo postojanje. U potpunosti se posvećuju opisivanju i objašnjavanju ljudskog ponašanja te njegovoj manipulaciji, i time pokreću novi pravac – *bihevizizam*. Naime, prema bihevizistima, uzroke ponašanja ne treba

tražiti unutar samog čovjeka, već izvan njega. Pri tome je sposobnost učenja ključna za preživljavanje u izazovnom i promjenjivom okruženju. Ono što pojedincu može pomoći u tom procesu učenja jest da uvidi povezanost između svog ponašanja i posljedica koje ono prouzrokuje. Dakle, uloga je drugih, primjerice učitelja i roditelja, da određenim podražajima nauče djecu poželjnom ponašanju. Dva najpoznatija predstavnika takvih principa učenja su Watson, sa svojom teorijom klasičnog uvjetovanja (koja je nastala na temelju Pavlovljeva eksperimenta sa psom), te Skinner, s teorijom operantnog uvjetovanja. (Berk, 2008)

Prema *teoriji klasičnog uvjetovanja*, ljudsko se ponašanje može u potpunosti oblikovati i izvanjski manipulirati tako da se pažljivo kontroliraju veze između podražaja i reakcija. Watson je u svom glasovitom eksperimentu s dječakom Albertom još 1924. godine pokazao kako se izvanjskim stimulacijama i asocijacijama mogu kod čovjeka proizvesti negativne emocije i fobije. Naime, u njegovoj se teoriji učenje ponašanja odvija kroz proces asocijacija. Dva su podražaja ili stimulansa koji nemaju nikakvih međusobnih poveznica upareni zajedno kako bi proizvela određenu željenu reakciju. Taj se proces učenja odvija u tri faze. U stadiju prije uvjetovanja, postoji neuvjetovani stimulans koji kod djeteta izaziva prirodnu, neuvjetovanu reakciju. Paralelno uz to, postoji i neutralni stimulans koji u početku nema nikakvog utjecaja na dijete. U drugoj fazi, tijekom koje se događa uvjetovanje, neutralni stimulans povezuje se s neuvjetovanim stimulansom i time postaje uvjetovani stimulans, a u posljednjoj, trećoj fazi, uz dovoljno ponavljanja i tijekom određenog vremena ta dva stimulansa zajedno stvaraju određenu uvjetovanu reakciju, odnosno odgovor ljudskog organizma. To znači da je čovjekova reakcija uvjetovana i naučena, jer on iskazuje takvo naučeno ponašanje čak i kada je ponovno u kontaktu samo s neutralnim, odnosno uvjetovanim stimulansom. (Fanselow i Sterlace, 2014)

Što se tiče *teorije operantnog uvjetovanja*, Skinner (1954, 1976) je vjerovao da se učestalost iskazivanja određenog ponašanja (bilo poželjnog ili nepoželjnog) može kontrolirati njegovim posljedicama. Prema njemu, postoje četiri tipa posljedica koje mogu biti svrstane u dvije različite kategorije – kategoriju pojačanja (engl. *reinforcement*) i kategoriju kažnjavanja (engl. *punishment*). *Pojačanje* se odnosi na postupak kojim se povećava učestalost ponašanja, a sam postupak može biti pozitivan ili negativan. *Pozitivno pojačanje* podrazumijeva svojevrsno nagrađivanje određenog ponašanja. No da bi neki postupak bio nagrađujući, mora uslijediti odmah nakon ponašanja te povećati učestalost ponašanja. U današnje vrijeme ulogu pojačivača ili nagrade vrlo često ima novac, dobivena pažnja, zagrljaj te mogućnost uključivanja u željene aktivnosti. *Negativno pojačanje*, kao i pozitivno, također dovodi do

povećanja učestalosti ponašanja, ali tako da ponašanje uklanja ili prevenirira određeni stimulans. Primjerice, ako učenik u školi često doživljava stres, učitelj mu može pomoći tako da mu pomogne da primijeni relaksacijske tehnike, pomoću kojih će učenik svoj stres smanjiti ili u potpunosti prevenirati.

Druga kategorija, *kažnjavanje*, odnosi se na svojevrsno uklanjanje stimulansa koji smanjuje učestalost određenog ponašanja. Pri tome, kao i kod pojačanja, to uklanjanje mora uslijediti neposredno nakon ponašanja i mora smanjiti učestalost njegova pojavljivanja. Primjerice, ukoliko se učenik neprimjereno ponašao u učionici, može ga se kazniti izdvajanjem u drugi prostor ili uskraćivanjem nekih privilegija (primjerice hrane poput slatkiša) (Murphy i Lupfer, 2014).

Kao reakcija na biheviorističku teoriju, javilo se nekoliko *teorija socijalnog učenja* koje su pokušale objasniti kako čovjek uči ponašanja kroz promatranje drugih u svom socijalnom okruženju. Bandura (1971) je posebice isticao da se složenost čovjekova ponašanja u kompleksnim socijalnim kontekstima ne može nikako svesti na urođene impulse, podražaje i uzvratne reakcije čovjekova organizma. Najpoznatija je njegova teorija socijalnog učenja, prema kojoj je vrlo važan činitelj razvoja modeliranje, odnosno imitacija ili učenje opažanjem. (Berk, 2008). Naime, Bandura (1971) je opazio da gledanjem i slušanjem ljudi oko sebe djeca uče mnoga poželjna, ali i nepoželjna ponašanja. Pojašnjava da pojedinac tijekom procesa učenja uočava i različite posljedice svog ponašanja i svojih različitih postupaka. Prema tim povratnim informacijama on razvija pretpostavke o ponašanjima koje vode do određenog uspjeha, i one mu služe kao smjernice za buduća ponašanja. Ukoliko se pretpostavke pokažu točnima, pojedinac nastavlja s ponašanjem koje je dovelo do uspjeha, a ako se pokažu nevaljanima, vode neuspjehu. Pri tome, prema Banduri ne treba zanemariti ni dosadašnje iskustvo pojedinca koje ima važnu motivacijsku ulogu, jer je ono ipak dominantnije u čovjekovu ponašanju, nego izvanjske informacije ili podražaji. Kao posljedica prijašnjih iskustava, pojedinac će očekivati da će točno određenim postupcima uspjeti ostvariti ono što mu je osobno važno i vrijedno. Drugim riječima, ponašanje pojedinca je u velikoj mjeri regulirano njegovim viđenjem posljedica tih postupaka. U kasnijim promišljanjima o svojoj teoriji socijalnog učenja, Bandura (2001) je dodatno naglasio dimenziju čovjekove agentnosti, tj. djelovanja (engl. *agency*) u ostvarivanju željenih ciljeva. Temeljnim značajkama agentnosti smatra čovjekovu intencionalnost, odnosno usmjerenost ostvarivanju određenog cilja, kojima pak prethodi pažljivo promišljanje o budućnosti i stvaranje planova. No, samo promišljanje i planiranje nije dovoljno, već je potrebna i samoregulacija u poduzimanju i ostvarivanju akcija. Ona pak

podrazumijeva samoevaluaciju o uspješnosti poduzetih akcija s obzirom na osobne ciljeve, vrijednosti i standarde, kako bi se akcije mogle regulirati, prilagoditi i unaprijediti. Uz samoevaluaciju, vrlo je važna i samorefleksivnost, kao metakognitivna sposobnost koja omogućuje pojedincu da promišlja o sebi i svojim postupcima, da evaluiira svoju motivaciju, ciljeve i životne težnje. Sve te značajke, prema Banduri, omogućuju čovjeku da ima značajnu ulogu u vlastitom procesu razvoja, fleksibilnosti i prilagodljivosti u promjenjivim vremenima.

Iz ideja glavnih predstavnika biheviorizma i teorija socijalnog učenja vidljivo je da se razvoj čovjeka promatra kao kontinuirani proces, u kojemu je razvoj posljedica uvjetovanja i modeliranja. Dakle, naglasak je na utjecaju okoline. Budući da se čovjek razvija i uči kroz različite načine potkrjepljivanja, imitacije i modeliranja, moguće je i više različitih razvojnih putova (Berk, 2008).

Kao reakcija na prethodne teorije o razvoju čovjeka, psihoanalitičku i biheviorističku, javio se i treći pravac u psihologiji, poznat kao *humanistički pristup*, koji je također dao svoj značajni doprinos razumijevanju čovjekova razvoja (Slater, Hocking i Loose, 2003), ali je i vrlo važan za koncept pozitivne orijentacije u odgoju. Budući da su ideje humanističke psihologije detaljno opisane u poglavlju o interdisciplinarnom pristupu pozitivnoj orijentaciji u odgoju, ovdje će se istaknuti ukratko samo najvažnije ideje. To je Maslowljeva (1971) ideja kako je razvoj svakog pojedinca motiviran njegovim najvišim, *samoaktualizirajućim* potrebama; te Rogersova (1995) ideja *potpuno funkcionalne osobe i pristupa usmjerenog na osobu*, u kojemu se razvoj odvija u podržavajućem odnosu između dvije osobe, ispunjen povjerenjem, empatijom i prihvatanjem. U njihovim idejama razvoj je viđen i kao kontinuiran i diskontinuiran proces koji uvažava i biološke značajke i posebnosti pojedinca, ali i doprinos okoline u njegovu razvoju. Samim time podrazumijeva i različite razvojne putove, jer svakog čovjeka shvaća kao individualnu i originalnu osobu.

Daljnji doprinos istraživanju čovjekova razvoja, i to posebice kognitivnog područja dao je švicarski teoretičar Jean Piaget. Prema njegovoj *kognitivno-razvojnoj teoriji*, djeca uče tako da aktivno konstruiraju svoje znanje istražujući svijet koji ih okružuje, nadovezujući novo znanje na svoja prethodna iskustva i već formirane okvire znanja (Dimitriadis i Kamberelis, 2006; Berk, 2008). Iz tog razloga Piagetova teorija svrstava se u *konstruktivističku* perspektivu, „koja učenje promatra kao konstrukciju“ (Dahl, 1996, str. 2), odnosno danas se njegova teorija naziva konstruktivizmom (Dimitriadis i Kamberelis, 2006). Prema Piagetovoj teoriji, s razvojem djetetova mozga i sa sve većim brojem iskustava koje dijete stječe, ono se kreće kroz četiri velika razvojna stadija. Pri tome je svaki stadij obilježen različitim načinom mišljenja.

Tako razvoj počinje sa *senzomotoričkim stadijem*, u kojemu djeca od rođenja do 2. godine života rabe osjetila i pokret u istraživanju svoje okoline, potom slijedi *predoperacijski stadij* u kojemu mišljenje djeteta u dobi od 2 do 7 godina postaje simboličko i prepuno nelogičnosti, da bi u *stadiju konkretnih operacija*, u dobi od 7 do 11 godina mišljenje postalo organiziranije i jasnije. Naposljetku, u *stadiju formalnih operacija*, mišljenje postaje kompleksno i apstraktno, što i priliči adolescentima i odraslim osobama (od 12 godina do odrasle dobi). Dakle, učenje se odvija diskontinuirano, kroz slijed stadija koji je univerzalan, tj. jednak za svakog pojedinca. Međutim, taj proces od pojedinca zahtijeva čitav niz konstrukcija i prilagodbi na okruženje u kojemu se nalazi. To se pak odvija kroz asimilaciju, odnosno integriranje novog iskustva ili znanja u već postojeću shemu ili kognitivni sustav, te kroz akomodaciju, koja podrazumijeva prilagodbu te postojeće sheme da bi se novo iskustvo u nju moglo uklopiti. Ta dva procesa asimilacije i akomodacije zajedno čine djetetovu kontinuiranu prilagodbu na svijet oko njih, što mnogi nazivaju procesom učenja. (Dimitriadis i Kamberelis, 2006)

Iako se taj proces učenja odvija u okruženju u kojemu se pojedinac nalazi, te s kojim je u interakciji, Piaget ipak nije naglasio važnost socijalnog utjecaja na učenje. Umjesto toga, fokusirao se samo na akcije i refleksije pojedinca u odnosu na njegovo okruženje. U tome se krije i temeljna razlika između ideja Piageta i Vygotskog koji je također zagovarao konstruktivizam, ali je smatrao kako se razvoj i učenje odvija primarno u socijalnom kontekstu, odnosno da je pod utjecajem interakcije s drugim pojedincima. (Bdahl, 1996; Dimitriadis i Kamberelis, 2006)

Vygotski se u potpunosti protivio shvaćanjima da čovjekov razvoj ovisi većinom o njegovim biološkim činiteljima, i o čovjeku samom. Smatrao je da biološki činitelji doprinose samo osnovnom ljudskom razvoju, a tek socijalno okruženje u kojemu se pojedinac nalazi utječe na razvoj viših i kompleksnijih kognitivnih procesa poput jezika, pamćenja i apstraktnog mišljenja. Iz tog se razloga Vygotskijeva teorija *sociokulturnog razvoja* naziva i *socijalnim konstruktivizmom*, jer je naglašavao da pojedinac ne može učiti bez verbalne interakcije s drugima (Dimitriadis i Kamberelis, 2006), odnosno njegovo učenje u jednakoj mjeri ovisi o njegovim unutrašnjim kapacitetima i o socijalnim faktorima.

Dakle, socijalna interakcija ima važnu ulogu u procesu učenja, jer učenici mogu učiti jedni od drugih i na taj način konstruirati svoje znanje. Ona je ujedno i prvi oblik kroz koji pojedinac uči, a tek potom uči individualno kroz internalizacijske procese koji vode do dubljeg razumijevanja (Blake i Pope, 2008). Komunikacija između djeteta i odraslih ili djeteta i starije djece pomaže djetetu u usvajanju onih aktivnosti koje su važne u njegovoj kulturi, pri čemu to

s vremenom postaje sastavni dio njegove kognitivne strukture. Odnosno, dijete internalizira važna obilježja te komunikacije čime razvija „svoj unutrašnji govor u upravljanju svojim mišljenjem i ponašanjem, kao i kod usvajanja novih vještina“ (Berk, 2008, str. 23).

U svom daljnjem istraživanju razvoja Vygotski je stvorio konstrukt koji je nazvao *zona proksimalnog razvoja*, pod kojim je podrazumijevao razliku između trenutnog stupnja samostalnog razvoja djeteta i razinu njegova potencijalnog razvoja pod vodstvom odrasle osobe ili iskusnije starije djece. Odnosno, htio je istražiti one funkcije koje u djetetu još nisu sazrele, ali su u procesu sazrijevanja, one koje su trenutno u stanju zametka, kao pupoljci. Istaknuo je nekoliko temeljnih značajki te zone, a one uključuju zajednički, svjesni trud i napor sudionika u interakciji, njihovu aktivnu ulogu te dinamičnu i dijalektičnu interakciju. Napominje kako će proces poučavanja i učenja biti najučinkovitiji ukoliko se odvija u okviru zone proksimalnog razvoja. Pri tome učitelji i učenici trebaju zajedno težiti sve višim i višim razinama razvoja. (Dimitriadis i Kamberelis, 2006) Iz toga se može zaključiti kako je razvoj viđen i kao kontinuiran i diskontinuiran proces, jer primjerice, razvoj jezika i školovanja dovodi do stupnjevutih promjena, dok interakcija djeteta s odraslima ili s iskusnijom djecom dovodi i do kontinuiteta (Berk, 2008).

Nadalje, jedan od novijih teorijskih pogleda na razvoj čovjeka je i *pristup obrade informacija* (Klahr i Macwhinney, 1998), u kojemu se čovjek, kao i u teorijama Piageta (i Vygotskog) promatra kao aktivno biće koje nastoji razumjeti svijet oko sebe. Međutim, u ovoj se teoriji ne spominju razvojni stadiji, već su procesi mišljenja poput percepcije, pažnje, pamćenja, strategije planiranja, kategoriziranja informacija te razumijevanje pisanog i usmenog govora prisutni u svim dobnim kategorijama, u većoj ili manjoj mjeri. Prema tome, na razvoj se gleda kao na kontinuiranu promjenu koja slijedi samo jedan mogući slijed razvoja. (Berk, 2008) Prema toj teoriji, ljudski se um može zamisliti kao sustav kroz koji prolaze razne informacije, a koje se u njemu kodiraju, transformiraju i organiziraju. Iz toga proizlazi i usporedba ljudskog uma s kompjutorom. Berk dalje pojašnjava kako su istraživanjima u okviru ove teorije prikupljeni vrlo precizni opisi načina na koji djeca i odrasli pristupaju rješavanju različitih problema te su stoga vrlo važni za kontekst obrazovanja. Veliki je nedostatak ovoga pristupa ignoriranje onih aspekata mišljenja koji nisu linearni, poput kreativnosti i mašte. Također, postavlja se pitanje funkcionira li zaista ljudski um poput računala (Sternberg, 2000).

Sposobnost prilagodbe čovjeka na okruženje u kojemu živi i viđenje čovjeka integralnim dijelom prirodnog svijeta, središnji je interes *etologijske razvojne psihologije*, koja svoje korijene ima u Darwinovim radovima. Ta grana psihologije istražuje adaptivnu vrijednost

ponašanja i to s obzirom na njezin doprinos čovjekovu opstanku. Začetnici te teorije su Konrad Lorenz i Niko Tinberg, koji su proučavanjem životinja u prirodi uočili određene obrasce (socijalnih) ponašanja koji im pomažu u preživljavanju (Tinbergen, 1964). Kada su to usporedili s čovjekom, to opažanje dovelo je do razvijanja jednog od važnih pojmova u razvojnoj psihologiji – *kritičnog razdoblja*. Pod tim pojmom podrazumijevaju ograničeno razdoblje u kojemu je pojedinac biološki spreman za usvajanje ili razvijanje određenih vještina i ponašanja, a koje služe njegovoj prilagodbi, poput primjerice usvajanje jezika i govora. No da bi se to zaista i dogodilo, potrebni su podražaji iz njegove okoline (Archer, 1992; Berk, 2008). S vremenom se uz *kritično razdoblje* počelo govoriti i o *osjetljivom razdoblju*, koje je shvaćeno kao nadređeno kritičnom razdoblju. Naime, prema Knudsenu (2004), *osjetljivo razdoblje* je širok pojam koji se odnosi na ograničena razdoblja u kojemu je utjecaj iskustva na mozak, a samim time i na ponašanje čovjeka vrlo snažan. Kritično razdoblje vidi pak kao specifičnu kategoriju osjetljivog razdoblja, u kojemu se događaju nepovratne promjene u funkcioniranju mozga, a koje su nužne za normalan razvoj. Napominje da je poznavanje i razumijevanje tih osjetljivih razdoblja u djece vrlo važno i za znanstvenike i za učitelje, koji imaju značajan utjecaj u omogućavanju smislenih i značajnih iskustava.

U okviru etologije još je Tinbergen (1964) provodio istraživanja socijalnog ponašanja čovjekovih srodnika primata, što uključuje emocije, agresiju, suradnju i socijalnu igru, a suvremeniji nastavak tih istraživanja pokazao je kako u usporedbi s današnjim čovjekom postoje sličnosti. Tako usmjereno područje istraživanja dobilo je s vremenom i svoje posebno ime – *evolucijska razvojna psihologija* – sa specifičnim razumijevanjem adaptivne vrijednosti kognitivnih, emocionalnih i socijalnih sposobnosti svih pripadnika ljudske vrste, te njihove promjene i razvoj s dobi. Dakle, njih ne zanimaju samo biološki temelji ponašanja, već istražuju i kako pojedinci uče, jer to pridonosi njihovoj većoj fleksibilnosti i prilagodljivosti njihovu okruženju (Berk, 2008).

Jamieson i Bekoff (1992) zaključili su da je doprinos kognitivne etologije u istraživanju kognitivnog razvoja vrlo značajan, i to na način da pruža širu sliku čovjekova razvoja. Prije svega, istraživanja može postaviti u evolucijski okvir, koji se nikako ne bi smio zanemariti. Uz to, budući da se evolucija u kognitivnim istraživanjima do sada shvaćala površno i pomalo neozbiljno, smatraju da kognitivna etologija tu situaciju može promijeniti. Napominju kako u kognitivnim istraživanjima postoji tendencija da se kognicija, odnosno mišljenje promatra isključivo kao ljudsko obilježje, ili se pripisuje bližim čovjekovim predcima, te tvrde da takvu uskogrudnost u razmišljanju etologija može nadići.

Berk (2008) iz takvih ideja o čovjekovu razvoju zaključuje da se u području etologije i evolucijske razvojne psihologije razvoj shvaća i kao kontinuiran i kao diskontinuiran proces, koji u jednakoj mjeri uvažava i biološke činitelje čovjeka i utjecaj njegove okoline. Iako se pojedinac razvija postupno učeći čitav niz adaptivnih ponašanja, ipak postoje i osjetljiva te kritična razdoblja koja su s razvojnog stajališta specifična i posebna. Međutim, ona su jednaka za čitav ljudski rod, što znači kako je dominantno viđenje da postoji samo jedan moguć razvojni put.

Doprinosi etologijske i evolucijske razvojne psihologije i kontekst koji pružaju u razumijevanju čovjekova razvoja vrlo su značajni, no teorija koja pruža najtemeljitije i najrazrađenije objašnjenje kontekstualnih utjecaja na razvoj čovjeka je *Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava*. Ta teorija čovjeka promatra i kao stvaraoca svog svijeta i okruženja, ali u isto vrijeme i kao „proizvod“ svoje okoline, čime je naglašena interakcija i bioloških činitelja kod pojedinca i njegove okoline. Iz tog se razloga ta teorija naziva i *bioekološkim modelom*. (Berk, 2008) Detaljnije pojašnjenje te teorije izdvojeno je u narednom zasebnom potpoglavlju, jer se upravo ona smatra najprimjerenijom teorijom razvoja čovjeka za istraživanje pozitivne orijentacije u odgoju, uz dakako, humanistički pristup čovjeku kao cjelovitoj i originalnoj jedinki.

Unatoč postojanju različitih teorija o čovjekovu razvoju, od početaka spekulacija, znanstvenih istraživanja pa sve do danas, te iako se u ponekim teorijama čak smatralo da čovjekov razvoj završava s odraslom dobi, odnosno nakon adolescencije, u današnje se vrijeme sve više zagovara *pristup cjeloživotnog razvoja*. U njemu se, kao što i sam naziv govori, razvoj promatra kao cjeloživotni proces. (Baltes, Lindenberger i Staudinger, 2006; Berk, 2008)

Prema Baltesu, Staudinger i Lindenberger (1999) bit tog pristupa jest da razvoj ne završava u odrasloj dobi, već se nastavlja do kraja života kroz procese stjecanja, održavanja, transformacije i odstupanja u psihološkim strukturama i funkcijama. Odnosno promatra se kao višedimenzionalan i višesmjernan proces, vrlo plastičan i uklopljen u višestruke kontekste. Naime, u tom se pristupu nijedno životno razdoblje (od prenatalnog, dojenačke dobi i najranijeg djetinjstva, ranog i srednjeg djetinjstva, adolescencije, do rane, srednje i kasne odrasle dobi) ne smatra važnijim od drugih s obzirom na utjecaj na tijek života. Tijekom svakog tog razdoblja događaju se značajne promjene u tjelesnom, kognitivnom te socijalnom i emocionalnom području, koja su u stvarnosti isprepletena i u međusobnoj interakciji. Razvoj čovjeka u okviru tih područja također se može promatrati i kao višedimenzionalan, jer na njega utječu brojni



biološki, psihološki i socijalni činitelji (poput intelektualnih sposobnosti, temperamenta, odnosa s roditeljima, socijalne podrške izvan obitelji i sl.).

Višesmjernost procesa odnosi se pak na činjenicu kako razvoj nije ograničen samo na poboljšanje ili napredovanje, već i na slabljenje ili nazadovanje. Primjerice, ako se pojedinac usmjeri na razvijanje vještina za učenje stranog jezika, propustit će razviti neke druge vještine do punog potencijala. Plastičnost se tog procesa odnosi na sposobnost prilagodbe pojedinca na životne uvjete i mogućnosti promjene, iako se ta plastičnost smanjuje s vremenom. Na njegov razvoj utječu i događaji koji su usko vezani uz dob, a koji su pod utjecajem bioloških procesa ili društvenih običaja (primjerice, većina djece prohoda nekoliko mjeseci nakon prvog rođendana, ili djeca usvajaju materinski jezik u predškolskoj dobi). Osim toga, na razvoj mogu utjecati i „povijesno utemeljeni utjecaji“ (Berk, 2008, str. 11), poput epidemija, ratova, vrijeme izuma interneta i slično. Takvi utjecaji vezani uz dob ili povijesne događaje nazivaju se normativnima, jer zahvaćaju veći broj ljudi na sličan način. Suprotno tomu, postoje utjecaji koje doživljava samo jedan pojedinac ili manja grupa ljudi, pa se oni nazivaju nenormativnim utjecajima (poput primjerice bolesti, inspirativnog učitelja i sl.). (Berk, 2008) Berk napominje kako su u današnje vrijeme nenormativni utjecaji ipak postali značajniji u životima ljudi, nego normativni utjecaji poput dobi. Dakle, iako postoje kategorizacije područja razvoja i raznolikih utjecaja, brojni autori napominju kako se razvoj unutar cjeloživotnog pristupa može prikazati kao grana drveta koja se pruža u različitim smjerovima (Baltes, Standinger i Lindenberger, 1999; Berk, 2008).

Dakle, može se zaključiti da je pristup cjeloživotnog razvoja zapravo uravnoteženo gledište koje uočava veliku složenost načina na koji se pojedinac mijenja kroz svoj razvoj i činitelja koji na to utječu. Prema tom pristupu, čovjekov razvoj je cjeloživotan, u isto vrijeme i kontinuiran i diskontinuiran, višedimenzionalan (pod utjecajem mješavine bioloških, psiholoških i društvenih činitelja), višesmjernan (obilježavaju ga i rast i opadanje) i fleksibilan, odnosno plastičan proces (pod utjecajem novih iskustava može se promijeniti). Nadalje, u okviru tog pristupa također se ističe da je razvoj uklopljen u različite kontekste, koji su povezani i u međusobnoj interakciji (utjecaji povezani s dobi, s povijesnim događajima i normativni utjecaji), što ujedno znači i da razvoj ima mnogo mogućih putova. (Berk, 2008)

Što se tiče teorijskih okvira dosadašnjih istraživanja pozitivne orijentacije u odgoju, odnosno istraživanja koja se mogu dovesti u blisku vezu s konceptom pozitivne orijentacije u odgoju, ona su se najčešće temeljila na konstruktivizmu (primjerice Zeki i Güneyli, 2014), ali i na Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava (primjerice Byrd i McKinney, 2012).

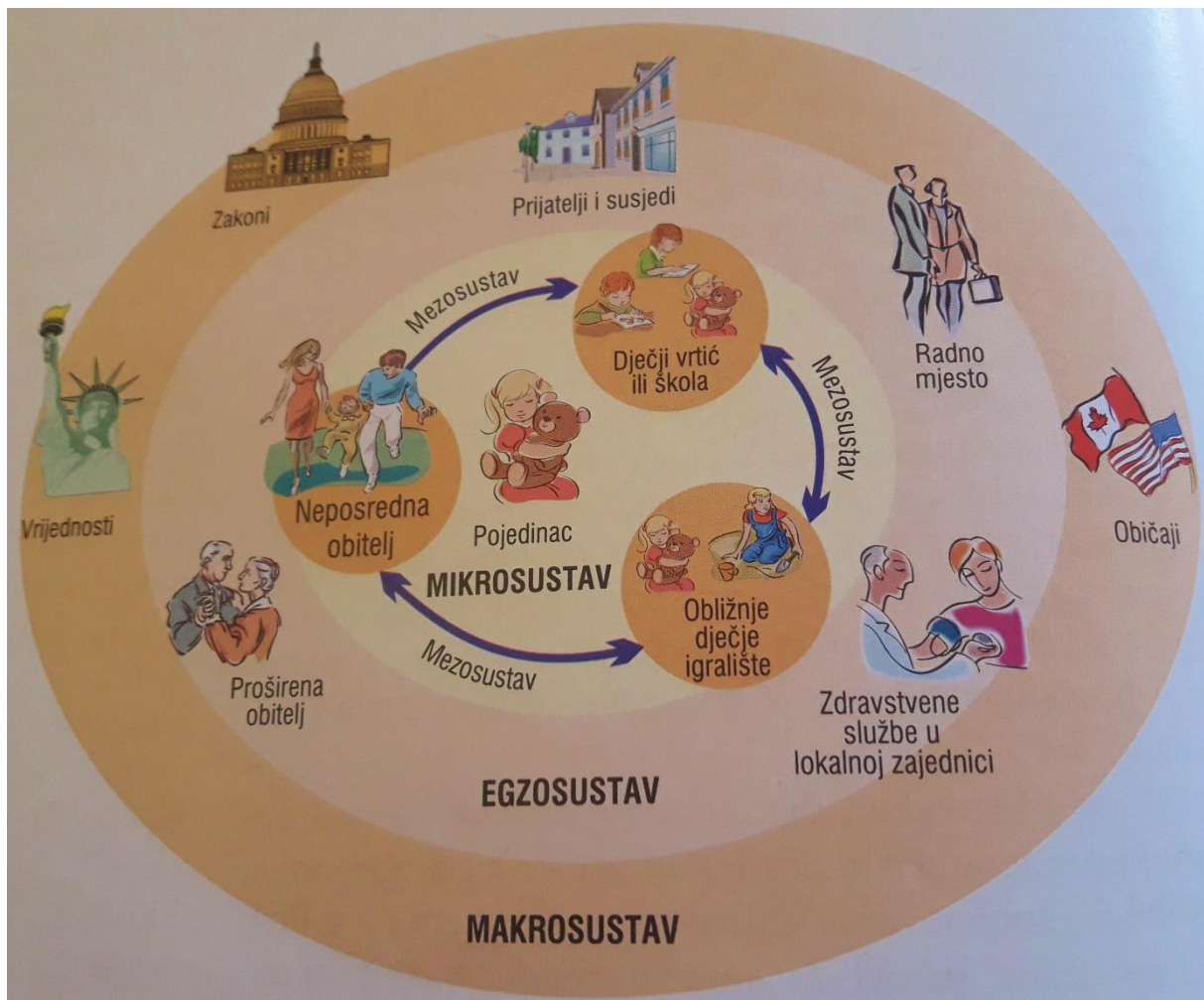
Iako je doprinos konstruktivizma u odgoju i obrazovanju nemjerljiv, te iako je pridonio stvaranju slike djeteta kao bića koje aktivno konstruira svoje znanje, i u interakciji s drugima i samostalno, on se ipak ubraja u kognitivne teorije razvoja čovjeka. To je samo jedan aspekt čovjekova razvoja. Još je Pestalozzi (prema Bognar i Dubovicki, 2012) upozoravao da u sustavu odgoja i obrazovanja treba voditi računa o *glavi*, ali i *srcu* i *rukama*, što implicira kognitivni, afektivni i psihomotorički razvoj (Malić i Mužić, 1986; Bognar i Matijević, 2002). Odnosno, to upozorava na važnost holističkog pristupa čovjeku, a ne samo jednom, dominantnom dijelu. Takav holistički pristup (iako se ni u njemu ne raspravlja o pojedinačnim aspektima) najviše dolazi do izražaja u *humanističkom pristupu čovjeku* i njegovu razvoju, koji je objašnjen u ranijem tekstu.

U okviru pozitivne orijentacije u odgoju učeniku se pristupa holistički, a naglasak je na stvaranju i razvijanju odnosa u kojemu će učitelj pomoći učenicima u razvijanju njihovih različitih potencijala i talenata, bili oni u području kognitivnih sposobnosti, afektivnih ili psihomotoričkih. Osnovna je pretpostavka da takvo odgojno djelovanje učitelja čini jednu od njegovih najvažnijih uloga, ali i suštinu odgoja uopće. Isto vrijedi i za roditelje i za okolinu u kojoj pojedinac odrasta. Taj se njegov odnos i interakcija s okolinom, odnosno s raznim sustavima u kojima živi najjasnije može objasniti i predložiti Bronfenbrennerovom *teorijom ekoloških sustava*.

#### 4.3.1. Bronfenbrennerova ekološka teorija čovjekova razvoja

Da bi se mogao razumjeti čovjekov razvoj, prema Bronfenbrenneru (1979, 1994) potrebno je njegov razvoj promatrati u kontekstu. Drugim riječima, potrebno je uzeti u obzir cijeli ekološki sustav u kojemu se odvija taj razvoj. Taj se ekološki sustav sastoji od pet podsustava koji su smješteni jedan unutar drugog „poput Ruske lutke“ (Bronfenbrenner, 1979, str. 22). Seže od mikrosustava, koji podrazumijeva odnose između pojedinca i njegovog neposrednog okruženja, poput primjerice obitelji i škole, pa sve do makrosustava, koji se odnosi na institucionalne oblike kulture, poput ekonomije, običaja, znanja. Dakle, naglasak je na odnosima između različitih podsustava, koji su uvijek u međusobnoj interakciji i interakciji s pojedincem. Drugim riječima, Bronfenbrennerov model razvoja teorija ekoloških sustava analizira odnos između djeteta i okoline (Berk, 2008). Kada se u ovom kontekstu govori o razvoju pojedinca, on se ne promatra iz tradicionalne perspektive psiholoških procesa poput razvoja percepcije, motivacije, mišljenja i učenja, već se u okviru ekološkog pristupa naglasak stavlja na njihov sadržaj. Drugim riječima, istražuje se ono *što* je percipirano, o *čemu* se razmišlja u procesu stjecanja znanja, te kako se priroda *tog* procesa mijenja kao posljedica izloženosti i interakcije pojedinca s njegovim okruženjem.

Bronfenbrennerova (1979) se teorija temelji na pretpostavci da se razvoj uvijek odvija u kontekstu, odnosno unutar šire socijalne i kulturalne okoline. Međutim, ne utječe samo okolina na pojedinca, već i on istovremeno utječe na svoju okolinu. Pri tome pojedinac, odnosno dijete nije samo *prazna ploča* na koju okruženje utječe, već se smatra dijelom složenog sustava i aktivnim sudionikom vlastita razvoja. Pod okolinom se misli na međusobno povezane slojeve ili podsustave koji utječu jedan na drugi. Promjena u jednom utječe na promjenu svih dijelova. Neki od tih slojeva bliže su djetetu i utječu na njegov razvoj neposredno, a drugi su udaljeniji i utječu na razvoj posredno (Berk, 2008) (slika 11). Bronfenbrenner (1979) napominje da pod okruženjem ne misli na stvarno, objektivno okruženje, već kako ga pojedinac koji se razvija percipira jer tek u tom smislu on utječe na njegov razvoj.



Slika 11: Struktura okoline prema teoriji ekoloških sustava (Berk, 2008, str. 24)

Mikrosustav, koji je pojedincu najbliži i koji na njega ima najsnažniji utjecaj, obuhvaća odnose i interakcije koje pojedinac ostvaruje sa svojim neposrednim okruženjem. On podrazumijeva percepciju aktivnosti, društvenih uloga te međuljudskih odnosa pojedinca u neposrednom okruženju, čija specifična fizička, socijalna i simbolička obilježja pozivaju, potiču ili koče njegovu angažiranost u tom okruženju. To su primjerice obitelj, škola, susjedstvo, vršnjaci ili radno mjesto (Bronfenbrenner, 1994). Bronfenbrenner (1979) pojašnjava kako su odnosi između tih konteksta recipročni, odnosno dvosmjerni. Primjerice, roditelji mogu utjecati na razvoj djetetovih uvjerenja i ponašanje, ali jednako tako dijete utječe na uvjerenja i ponašanje svojih roditelja. Tvrdi da se takvi dvosmjerni utjecaji odvijaju na svim razinama okruženja, unutar pojedinih sustava, ali i među njima, i to je središnja tvrdnja njegove teorije (Paquette i Ryan, 2001).

Mezosustav obuhvaća veze i procese koji se odvijaju između dva ili više konteksta koji uključuju pojedinca (primjerice odnos između doma i škole). Drugim riječima, mezosustav se sastoji od mikrosustava). (Bronfenbrenner, 1994)

Egzosustav također obuhvaća procese i veze koji se odvijaju između dva ili više konteksta, međutim pojedinac koji se razvija ne sudjeluje u barem jednom od njih. No čak i događaji koji se u njemu odvijaju imaju utjecaj na njegovo neposredno okruženje. Primjerice, to može biti odnos između doma (djetetovo neposredno okruženje) i radnog mjesta roditelja. (Bronfenbrenner, 1994)

Makrosustav se sastoji od karakteristika mikro-, mezo- i egzosustava određene kulture ili subkulture, i to s obzirom na sustav vrijednosti, znanja i sustav prilika i mogućnosti koje takav široki sustav pruža. Bronfenbrenner (1994, str. 40) napominje da se makrosustav čak može smatrati svojevrsnim socijalnim otiskom određene kulture ili subkulture.

Kao posljednji sustav Bronfenbrenner (1994) izdvaja kronosustav, koji okruženju daje dodatnu, vremensku dimenziju. On obuhvaća konzistentnost ili promjene koje se tijekom vremena odvijaju i kod pojedinca i u njegovu okruženju. Primjerice, to mogu biti promjene u obiteljskoj strukturi, socioekonomskom statusu i mjestu stanovanja.

Na promjene kod pojedinca, prema Bronfenbrenneru (1979), značajan utjecaj imaju *ekološke tranzicije*, koje su ujedno i posljedica, ali i pokretač njegova razvoja. Odnosno, pod tranzicijama se misli na promjene u ulogama ili kontekstima, koji su sastavni dio života. To mogu biti, primjerice, prijelaz iz srednjoškolskog u visokoškolsko obrazovanje, završetak fakulteta i diplomiranje, prvo radno iskustvo, stupanje u brak i slična životna iskustva. Dakle, te tranzicije uključuju promjene vezane i uz osobna očekivanja, ali i društvena očekivanja koja dolaze s određenom životnom ulogom.

U okviru mikrosustava Bronfenbrenner (1979) posebice ističe važnost i značaj *dijada*, odnosno odnosa između dvije osobe, za razvoj pojedinca. Te dijade mogu se pojaviti u tri različita oblika. Najjednostavniji i najniži oblik odnosa između dvije osobe stvara se kroz *opservacijsku dijadu*, u kojoj jedna osoba pažljivo prati i promatra aktivnost druge osobe, koja recipročno uzvraća pažnju. Primjerice, to može biti učenik koji promatra pokus koji učitelj ostvaruje na nastavi. Na temelju takvog odnosa može se stvarati i onaj dublji i aktivniji odnos, odnosno *dijada zajedničke aktivnosti*. U takvom odnosu obje osobe percipiraju da sudjeluju u zajedničkoj aktivnosti, iako to ne mora biti ista aktivnost. Primjerice, učitelj koji govori o određenom sadržaju na nastavi, te o tome razgovara s učenicima. Dakle, njihove aktivnosti su različite, ali zajedno čine cjelinu. Takav dvosmjerni odnos, koji obuhvaća povratne informacije

koje osobe pružaju jedna drugoj snažan su motivacijski faktor za daljnje aktivnosti i aktivan angažman. Osim toga, u takvom odnosu stvara se i pozitivno ozračje, odnosno afektivni, topao i blizak odnos između dvije osobe, ispunjen pozitivnim osjećajima i emocijama. Što je pozitivniji odnos između dvije osobe, to pozitivnije doprinosi razvoju, te pruža mogućnost za razvoj trećeg oblika dijade, a to je *primarna dijada*. Ona se pak definira kao odnos koji ostavlja trag čak i kada dvije osobe nisu zajedno. One su jedna drugoj u mislima, objekti snažnih pozitivnih emocija, te nastavljaju utjecati jedna na drugu čak i kad su odvojene. Te spoznaje vrlo su važne roditeljima, ali jednako tako i učiteljima. Naime, učitelj koji uspostavi, razvija i ostvaruje takav odnos sa svojim učenicima, više će i značajnije doprinijeti razvoju učenikovih vještina, znanja i vrijednosti, nego oni učitelji koji nemaju razvijen topao i pozitivan odnos sa svojim učenicima.

Dakle, Bronfenbrenner (1979, 1994) promatra međuljudske odnose kao kontekst razvoja pojedinca, što je u potpunosti primjenjivo na ostvarivanje pozitivne orijentacije u odgoju. Naime, ostvarivanjem sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju pokušava se stvoriti i razvijati kvalitetna *primarna dijada*, tj. odnos učitelja i učenika (na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog) u kojemu će svi sudionici tog procesa, a posebice učenici, moći razvijati svoje jedinstvene potencijale i talente, odnosno cjelovito se razvijati. U konačnici, to vodi do njihove dobrobiti, odnosno značajno joj doprinosi.

I novija istraživanja dobrobiti studenata također polaze od Bronfenbrennerove teorije, jer su prepoznali važnost *odnosa* i *interakcije* u zdravom i pozitivnom razvoju pojedinca. Primjerice, Byrd i McKinney (2012), pojašnjavaju da na dobrobit studenata utječu brojni faktori, koji djeluju na individualnoj, interpersonalnoj i institucionalnoj razini. Na *individualnoj razini* to je naravno fizičko, kognitivno i emocionalno zdravlje pojedinca, kao i njegovo samopoštovanje, samopouzdanje i druge osobne vještine i kapaciteti. Također, ta razina podrazumijeva i uspješnost prilagodbe studenata na akademsko okruženje i na njegove zahtjeve. *Interpersonalna razina* podrazumijeva uspješnost njegova funkcioniranja u društvenom okruženju, što obuhvaća i uključenost u društvene aktivnosti te zadovoljstvo brojnim društvenim aspektima njihovog iskustva studiranja. *Institucionalna razina* odnosi se na odgojno-obrazovni kontekst, koji uključuje kurikulum, praksu poučavanja na studiju te socijalnu i institucionalnu klimu. Iako Byrd i McKinney te tri razine promatraju razvojno i u cjelini, interpersonalna razina mogla bi se promatrati i kao poveznica individualne i institucionalne razine.

## 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 5.1. Problem i cilj istraživanja

U ovom se istraživanju proučava pozitivna orijentacija u odgoju, i to u okviru kurikulumu obrazovanja učitelja. Pri tome se polazi od utvrđivanja stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju kako bi se dobio uvid u njihova dosadašnja promišljanja o takvom pozitivnom odgojnom djelovanju, te onih faktora koji su povezani s njihovim formiranjem. Poseban je naglasak stavljen na kurikulum obrazovanja učitelja, kako bi se uvidjelo doprinose li postojeći programi razvijanju pozitivnih stavova o toj orijentaciji. Stavove studenata pak (a kroz to posredno i njihova uvjerenja) važno je istraživati jer se oni izravno ili neizravno odražavaju i na njihovo buduće odgojno djelovanje, tj. na njihov pristup učenicima (Malm, 2009; Bolin, 1990). Sa stajališta Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava, naglasak je dakle na razvoju pojedinca (studenta) kroz njegovu izravnu i neposrednu interakciju s nastavnicima u visokoškolskom kontekstu, tj. kroz *primarnu dijadu* (Bronfenbrenner, 1979).

Pregledom dosadašnjih istraživanja utvrđeno je kako postoji velika potreba studenata za onim temama te iskustvima u nastavi u kojima će se oni moći osobno i profesionalno razvijati, a koji su vezani uz poticanje dobrobiti učenika i njihova cjelovita razvoja. Međutim, uočen je nedostatak onih istraživanja koja se bave utvrđivanjem učinkovitosti i kvalitete obrazovanja budućih učitelja u smislu pozitivnog utjecanja na njihove vrijednosti, viđenja i stavove o važnim odgojnim pitanjima.

Naime, studentima, budućim učiteljima razredne nastave prijeko je potrebno odgojno i obrazovno iskustvo pozitivne orijentacije u odgoju, kako bi ju istinski razumjeli i uvidjeli njezinu važnost. Upravo će oni provoditi najviše vremena s učenicima, što znači da im izravno mogu pomoći u otkrivanju i razvijanju njihovih potencijala i talenata. No, da bi učitelji bili sposobni i kompetentni odgojno djelovati na takav način, važno je da njihova iskustva tijekom studija uključuju i razvoj njihovih vlastitih potencijala i talenata. Darling-Hammond (2000) potvrđuje da osim iskustva koje svaki od studenata nosi iz svog dosadašnjeg obrazovanja, iskustvo koje steknu tijekom studija također oblikuje njihovo viđenje uloge učitelja, njihovih odgojnih moći i granica, a oblikuje i stavove o pojedinim odgojnim pitanjima. Zbog toga se postavlja pitanje u kojoj mjeri postojeći kurikulumi obrazovanja učitelja pripremaju studente za takvo pozitivno usmjereno odgojno djelovanje.

U skladu s tim, problem ovog istraživanja je utvrditi povezanost kurikulumu obrazovanja učitelja i stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Iz tako postavljenog

problema istraživanja formuliran je opći cilj istraživanja, odnosno želi se utvrditi postoji li pozitivna korelacija između ostvarivanja trenutačnih kurikuluma obrazovanja učitelja i stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Postavlja se pitanje mogu li se postojeći kurikulumi obrazovanja učitelja uopće dovesti u vezu s razvijanjem stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju i viđenjem uloge učitelja u tom kontekstu, tj. je li kurikulum u tome uopće značajan faktor. Dosadašnja istraživanja o tom pitanju podijeljena su. Primjerice, prema Lortie (prema Bolin, 1990) i Korthagenu (1993) već formirane stavove i uvjerenja studenata vrlo je teško, gotovo nemoguće mijenjati. Prema drugim istraživanjima (primjerice Zeichner, 1999; Tillema, 1998; Simel i Bognar, 2017) to je ipak moguće, no uključuje njihovo svjesno i kritičko promišljanje, propitivanje i razumijevanje da bi došlo do njihove promjene.

Kad se govori o ostvarivanju kurikuluma obrazovanja učitelja, misli se na njegovu *sadržajnu razinu* (pedagoški, psihološki, didaktički i metodički kolegiji i teme koje su vezane uz pozitivnu orijentaciju u odgoju) te na njegovu *iskustvenu razinu*. Iskustvena razina odnosi se na iskustvo studenata vezano uz pozitivnu orijentaciju u odgoju, to jest u kolikoj su mjeri oni tijekom svog studija prosječno iskusili uvažavanje i poticanje njihove autonomije, kritičkog mišljenja, otvorenosti za nova iskustva, kreativnosti i stvaralaštva, podršku u razvijanju njihovih potencijala i talenata, razvoj samopouzdanja i samopoštovanja, pozitivnih emocija i humora te orijentaciju na budućnost, uz optimizam i nadu. U obzir su pri tome uzeti i drugi faktori koji, prema teorijskom dijelu rada i dosadašnjim istraživanjima, mogu biti povezani s pozitivnim stavovima o pozitivnoj orijentaciji kod studenata, kao što je opća životna orijentacija (optimist/pesimist), vrijednosni sustav, empatija te općenito zadovoljstvo studijem.

Postavljeni opći cilj istraživanja operacionaliziran je kroz sljedeće zadatke istraživanja:

1. Utvrditi stavove studenata 1. i 5. godine učiteljskih studija o sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju.
2. Utvrditi koliko su se često studenti tijekom studija susretali s temama vezanim uz pozitivnu orijentaciju u odgoju u okviru pedagoških / psiholoških / didaktičkih / metodičkih / ostalih kolegija.
3. Utvrditi kakvo je bilo iskustvo studenata 5. godine u svezi s ostvarivanjem pozitivne orijentacije u odgoju tijekom njihovog studija.
4. Utvrditi opću životnu orijentaciju (optimist/pesimist) studenata 1. i 5. godine, odnosno pokazuju li tendenciju prema optimizmu ili pesimizmu.
5. Utvrditi sustav vrijednosti studenata 1. i 5. godine učiteljskih studija, odnosno koje su im vrijednosti prioritetne.



6. Utvrditi razinu empatije u studenata 1. i 5. godine studija.
7. Utvrditi zadovoljstvo studijem i studiranjem u studenata 5. godine studija.

Da bi se mogao još bolje razumjeti odnos kurikuluma obrazovanja učitelja i stavova studenata, odnosno što je sve u pozadini stavova studenata i koliku ulogu u tome ima kurikulum, nakon anketiranja provela se diskusija u fokus grupama sa studentima 5. godine učiteljskog studija.

## 5.2. Hipoteze

U skladu s postavljenim općim ciljem istraživanja, a to je utvrditi povezanost kurikuluma obrazovanja učitelja i stavova studenata učiteljskih studija o pozitivnoj orijentaciji u odgoju, postavljena je *generalna* hipoteza (H0), a iz nje i *popratne* hipoteze (H1 – H10) (Vujević, 2006):

- H0 Kurikulum obrazovanja učitelja doprinosi mijenjanju stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.
- H1 Studenti 5. godine imat će veći rezultat na skali stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju od studenata 1. godine.
- H2 Postoji pozitivna povezanost između pojavljivanja tema vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju i stavova studenata 5. godine o toj orijentaciji.
- H3 Postoji povezanost između iskustava studenata 5. godine vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju tijekom studija i njihovih stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju
- H4 Postoji pozitivna povezanost između rezultata na skali empatije i stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.
- H5 Postoji pozitivna povezanost između rezultata na skali životne orijentacije (optimist/pesimist) i rezultata na skali stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.
- H6 Postoji pozitivna povezanost između odabiranja vrijednosti slobode i osjećaja ispunjenosti kao najvažnijih vrijednosti te stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.
- H7 Postoji pozitivna povezanost između zadovoljstva studenata 5. godine njihovim visokoškolskim obrazovanjem (studijem, studiranjem, nastavnicima, strukturom studija i ostvarenim prijateljskim odnosima), te njihovih stavova o pozitivnoj orijentacije u odgoju.
- H8 Studenti smatraju kako je na učiteljskim studijima potrebno osvijestiti važnost afirmiranja potencijala i talenata učenika.
- H9 Studenti smatraju kako im je potrebna podrška visokoškolskih nastavnika u ostvarivanju njihovih vlastitih potencijala i talenata.
- H10 Studenti smatraju kako bi trebali naučiti kako organizirati nastavu koja afirmira potencijale i talente učenika.

### 5.3. Varijable

Varijabla koja je u središtu zanimanja u ovom istraživanju, odnosno zavisna varijabla u njegovom kvantitativnom dijelu, jesu *stavovi studenata učiteljskih studija o pozitivnoj orijentaciji u odgoju*. S obzirom na postavljeni cilj istraživanja, koji se odnosi na istraživanje povezanosti ili korelacije između kurikuluma obrazovanja učitelja i stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju, uz stavove važna je i varijabla *kurikulum obrazovanja učitelja*. Ona pak zavisnu varijablu pokušava na određeni način opisati ili klasificirati, pa se u tom smislu, prema Vujeviću (2006) može smatrati nezavisnom varijablom. No, važno je napomenuti da te dvije varijable ipak nisu u pravom zavisno-nezavisnom odnosu, jer se u ovom istraživanju ne istražuje njihov uzročno-posljedični odnos, već samo povezanost ili korelacija.

Uz osnovne varijable, uzete su u obzir i druge varijable, koje bi prema teorijskim spoznajama i dosadašnjim istraživanjima, mogle eventualno uzrokovati povezanost između temeljnih varijabli. To su: *opća životna orijentacija (optimizam/pesimizam)*, *empatija*, *zadovoljstvo visokoškolskim obrazovanjem*, te *vrijednosti studenata*. Takve varijable nazivaju se intervenirajućim ili interpretativnim varijablama (isto).

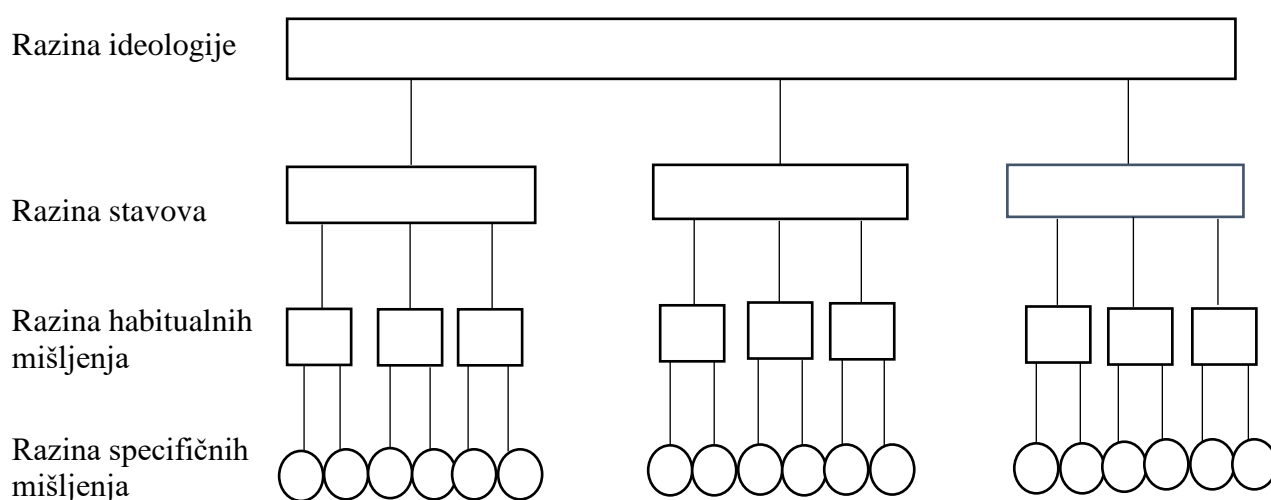
Kako bi se mogla provjeriti istinitost hipoteza, sve je varijable potrebno što konkretnije operacionalizirati kroz njihove indikatore. U ovom su istraživanju indikatori uspostavljeni kroz *logičku validaciju* (isto), odnosno na osnovi definicije varijable koja se želi operacionalizirati. To je pak učinjeno kroz proučavanje postojeće i dosadašnje literature, te osmišljavanjem i razrađivanjem koncepta pozitivne orijentacije u odgoju (primjerice Bognar i Simel, 2013; Simel i Bognar, 2017).

Tablica 3: Operacionalizacija stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

Stavovi o pozitivnoj orijentaciji u odgoju uključuju:
<ul style="list-style-type: none"><li>– stav o usmjerenosti na potencijale i talente učenika</li><li>– stav o odgojnim vrijednostima (slobodi i autonomiji)</li><li>– stav o otvorenosti za iskustva u odgoju</li><li>– stav o kreativnosti i stvaralaštvu u odgoju</li><li>– stav o usmjerenosti na budućnost u odgoju (uz optimizam i nadu)</li><li>– stav o odgoju pozitivne slike o sebi kod učenika</li><li>– stav o pozitivnim emocijama i humoru u odgoju</li></ul>

Pri tome je u istraživanju stavova studenata o pojedinim sastavnicama naglasak stavljen na stavove o *važnosti* pojedinih sastavnica u razvoju učenika te na njihovo *ostvarivanje* i *poticanje* u odgojno-obrazovnom procesu.

Pri istraživanju stavova i mišljenja u obzir treba uzeti da postoje njihove različite razine. Prema Eysencku (1954), postoje četiri razine stavova i mišljenja. Najviša razina je ideologija, potom slijede stavovi, habitualna mišljenja i specifična mišljenja. Grafički je to prikazano slikom 12.



Slika 12: Razine stavova i mišljenja (Eysenck, 1954, str. 112; Vujević, 2006, str. 127)

Vujević (2006) pojašnjava da se u istraživanju stavova zapravo trebaju istraživati indikatori tih stavova, odnosno habitualna mišljenja koja su dostupna empirijskom istraživanju. Pod habitualnim mišljenjem misli na verbalne izjave „o određenoj vrsti ponašanja koje je karakteristično za ljude određenog stava“ (Vujević, 2006, str. 129). Tvrdi da stavovi nisu izravno dostupni empirijskom istraživanju jer predstavljaju generalizaciju habitualnih mišljenja, a na kojima se onda temelji spremnost za reagiranje na određeni način. To znači da pitanja u upitniku ili anketi treba formulirati na razini habitualnih mišljenja.

Osim toga, pri istraživanju stavova treba imati na umu i njihovu specifičnu strukturu. Petty, Fabrigar i Wegener (2003) navode da stavovi imaju tri komponente: kognitivnu (percepcije i uvjerenja o objektu stava), afektivnu ili emocionalnu (pozitivne ili negativne emocije povezane s objektom stava) te bihevioralnu ili ponašajnu komponentu (tendencija ponašanja i poduzimanja akcija povezanih s objektom stava). No, upozoravaju da kognitivna i emocionalna komponentna ne moraju nužno predvidjeti i ponašajnu komponentu. Primjerice,

pozitivan stav pojedinca o određenom pitanju ne mora nužno značiti da će ga on iskazivati i svojim ponašanjem.

Tablica 4: Operacionalizacija varijable *Kurikulum obrazovanja učitelja*

Kurikulum obrazovanja učitelja uključuje:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Susret s temama vezanima uz sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju: <ul style="list-style-type: none"> <li>– susret s temom o usmjerenosti na potencijale i talente učenika</li> <li>– susret s temom o odgojnim vrijednostima (slobodi i autonomiji)</li> <li>– susret s temom o otvorenosti za iskustva u odgoju</li> <li>– susret s temom o kreativnosti i stvaralaštvu u odgoju</li> <li>– susret s temom o usmjerenosti na budućnost u odgoju (uz optimizam i nadu)</li> <li>– susret s temom o odgoju pozitivne slike o sebi kod učenika</li> <li>– susret s temom o pozitivnim emocijama i humoru</li> </ul> </li> <li>– Iskustvo sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju tijekom studija: <ul style="list-style-type: none"> <li>– iskustvo usmjerenosti na potencijale i talente studenata</li> <li>– iskustvo promicanja odgojnih vrijednosti (slobode i autonomije studenata)</li> <li>– iskustvo otvorenosti za iskustva u odgoju</li> <li>– iskustvo kreativnosti i stvaralaštva u odgoju</li> <li>– iskustvo usmjerenosti na budućnost u odgoju (uz optimizam i nadu)</li> <li>– iskustvo odgoja pozitivne slike o sebi u studenata</li> <li>– iskustvo pozitivnih emocija i humora u visokoškolskoj nastavi</li> </ul> </li> </ul>

Kurikulum obrazovanja učitelja istražuje se pak s obzirom na njegovu teorijsku razinu, odnosno s obzirom na teme koje se pojavljuju u programu, a koje su vezane uz sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju. Osim toga, u obzir je uzeta i njegova iskustvena razina, odnosno koliko se ono o čemu se uči zaista i ostvaruje u praksi, i to iz perspektive studenata. Drugim riječima, sadržajnu i iskustvenu razinu kurikuluma procjenjivat će sâmi studenti. Odnosno, pokazat će u kojoj se mjeri studenti mogu prisjetiti tema koje su bile ostvarivane u nastavi.

Tablica 5: Operacionalizacija varijable *Zadovoljstvo visokoškolskim obrazovanjem*

Zadovoljstvo visokoškolskim obrazovanjem uključuje:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– zadovoljstvo pristupom sveučilišnih nastavnika</li> <li>– zadovoljstvo kvalitetom nastave kolegija</li> <li>– zadovoljstvo ponudom pedagoških kolegija tijekom visokoškolskog obrazovanja</li> <li>– zadovoljstvo veličinom studijskih grupa</li> <li>– zadovoljstvo rasporedom nastave</li> <li>– zadovoljstvo vlastitim profesionalnim razvojem</li> </ul>

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– zadovoljstvo vlastitom aktivnošću u nastavi većine kolegija</li><li>– zadovoljstvo vlastitim osobnim razvojem</li><li>– zadovoljstvo ostvarenim prijateljskim odnosima tijekom studija</li></ul> |
|--|

Budući da zadovoljstvo visokoškolskim obrazovanjem može ovisiti o čitavom nizu faktora, u ovom su istraživanju uzeti točno određeni indikatori zadovoljstva, uz konzultiranje dosadašnjih istraživanja u tom području (primjerice Teven i McCroskey, 1997; Butt i Rehman, 2010; Uka, 2014). Da bi se izbjegle metodološke poteškoće, studentima je tijekom ispunjavanja ankete naglašeno da se u procjeni svog zadovoljstva pristupom sveučilišnih nastavnika trebaju osvrnuti na većinu nastavnika, a ne na pojedinog kojim su bili izrazito zadovoljni ili izrazito nezadovoljni. Stavove studenata pokušalo se još dublje razumjeti tijekom razgovora u fokus grupama, koji je uslijedio nakon anketiranja studenata.

#### 5.4. Metodologijski pristup

S metodologijskog stajališta, u ovom je istraživanju kvantitativni pristup nadopunjen kvalitativnim pristupom. Oba su pristupa odabrana kako bi se stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju i faktori koji su s njima eventualno povezani što bolje objasnili i razumjeli. Te spoznaje mogu poslužiti kao temelj za daljnje bavljenje problemom i kao inicijalne spoznaje u procesu ostvarivanja promjena u obrazovanju budućih učitelja.

Dakle, istraživanje je obuhvaćalo postupak anketiranja i provedbu fokus grupa sa studentima. Pri upotrebi kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u obzir su uzete i njihove prednosti i nedostaci, kako bi se umanjila mogućnost pogrešaka istraživača, te kako bi se iskoristio njihov puni potencijal u istraživanju problema.

Iako se u literaturi mogu naći razlike među dvama pristupima koje ih čine gotovo dijametralno suprotnima (tablica 6), Sekulić-Majurec (2000, 2007) ističe da su oni zapravo u istraživanju pedagoških fenomena komplementarni. No, njihovo nerazumijevanje i pogrešan prijevod s engleskog jezika pridonijeli su preferiranju kvantitativnog pristupa kao pravog znanstvenog pristupa, na štetu kvalitativnog pristupa.

Naime, u engleskom jeziku postoje nazivi *scientific paradigm* i *humanistic paradigm*. U tom kontekstu, *science* označava prirodne znanosti, što znači i metodologiju primjerenu proučavanju *prirodnih* fenomena. *Humanistic* pak označava društvene ili humanističke znanosti, te također metodologiju koja je više primjerena istraživanju *društvenih/humanističkih* fenomena. Ta se razlika nikako ne odnosi na znanstvenost istraživanja; odnosno, prvi, kvantitativni pristup nije „znanstveniji“ od drugog, kvalitativnog pristupa. No, *znanstvena* paradigma se i dalje često izjednačava sa znanstvenim istraživanjem. Nažalost, takvo se mišljenje uvriježilo kod mnogih znanstvenika i istraživača, i to isključivo kao posljedica nekritičkog prihvatanja pogrešnog prijevoda sintagmi s engleskog jezika. (Sekulić-Majurec, 2000)

Tablica 6: Razlike između kvantitativnog i kvalitativnog pristupa istraživanju proizašle iz naravi predmeta proučavanja i raspoloživih vrsta podataka (Sekulić-Majurec, 2000, str. 293)

Obilježje	KVANTITATIVNI postupci	KVALITATIVNI postupci
Osnovni pristup	nomotetički	idiografički (klinički)
Svrha	znanstvena generalizacija	rješavanje praktičnih problema
Polazna pretpostavka	o statičnosti pojave	o dinamičnosti pojave
Pristup istraživača	objektivan	subjektivan
Problem istraživanja	postavlja se na početku, ne mijenja se tijekom istraživanja	bogati se i mijenja tijekom istraživanja
Cilj	tumačenje činjenica i uzroka	razumijevanje pojave, posebno ljudskog ponašanja
Osnovna usmjerenost	na rezultat, učinak	na proces, postupak
Osnovna orijentiranost	prema mjerenju, kvantificiranju pojave	na promatranje pojave, opisivanje
Obilježja podataka	naglasak na numeričkim obilježjima	naglasak na atributivnim obilježjima
Osnovno pitanje	koliko?	kako?
Podatci	važnost pouzdanosti, ponovljivosti podataka	važnost valjanosti, realnosti i bogatstva podataka
Instrumenti	instrumenti dobrih metrijskih karakteristika	instrumenti prilagođeni promatranoj situaciji
Uključenost istraživača	udaljenost od promatrane situacije, strogo neutralan položaj u odnosu na izvor podataka i na promatranu situaciju, položaj <i>autsajdera</i>	uključenost u promatranu situaciju, blizina izvoru podataka, istraživač sudjeluje u aktivnosti koju proučava, položaj <i>insajdera</i>
Izvođenje zaključaka	na osnovu promatranja većeg broja podataka	proučavanjem pojedinačnog slučaja
Promatranje	zanemareno, važnost se daje optruzivnom i kontroliranom mjerenju, usmjerenom na samo jedan aspekt pojave	ističe se značaj prirodnog, naturalističkog, impresionističkog, nekontroliranog promatranja
Postavljanje hipoteza	na početku, istraživanjem se verificira	na kraju, rezultat proučavanja
Mjerenje	kontrolirano, tvrdo	nekontrolirano, meko
Orijentiranost pri zaključivanju	prema verificiranju, potvrđivanju hipoteze	prema pronalaženju objašnjenja pojave
Pristup pojavi	neprodubljenost, partikularističnost (pristup pojedinim aspektima pojave)	produbljenost, holističnost (pristup cjelovitosti pojave)
Redukcija podataka	ostvaruje se numeričkom transformacijom (statističkom obradom) podataka	ostvaruje se hermenautičkim postupcima
Pristup tretiranju podataka	redukcionizam, inferencijalnost, hipotetska deduktivnost	ekspanzionizam, deskriptivnost, induktivnost, ali ne statička



Sekulić-Majurec (2000) napominje kako se upravo zbog tih očitih i velikih razlika među metodologijskim pristupima može upasti u zamku da ih se smatra suprotstavljajućima, odnosno nespojivima. No, ističe kako se, ukoliko se promatra priroda fenomena koji je predmet istraživanja, ti pristupi promatraju kao dvije komplementarne paradigme iz kojih se predmet proučava u cjelini.

Ipak, kvantitativni metodologijski pristup ima i svoje prednosti u odnosu na kvalitativni pristup, ali i određene nedostatke (tablica 7).

Tablica 7: Prednosti i nedostaci kvantitativnog pristupa (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić i Pološki Vokić, 2010, str. 18.)

Prednosti	Nedostaci
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Omogućavaju opsežnije istraživanje i veći broj ispitanika, i to omogućava veći stupanj poopćavanja.</li> <li>○ Nude veći stupanj objektivnosti i točnosti rezultata. Općenito, kvantitativnim metodama dolazi se do sažetih podataka koji podržavaju poopćavanje o fenomenu koji se proučava. Kako bi tako nešto bilo moguće ostvariti, kvantitativna istraživanja najčešće uključuju mali broj varijabli i velik broj ispitanika, te za procjenu pouzdanosti i valjanosti koriste unaprijed propisane procedure.</li> <li>○ Korištenje standarda znači da se istraživanja mogu ponoviti te usporediti i analizirati u odnosu na slična istraživanja.</li> <li>○ Kvantitativna metodologija omogućava sažimanje velikog broja informacija i potiče usporedbe među kategorijama i kroz vrijeme.</li> <li>○ Osobna subjektivnost je znatno manja ukoliko istraživač „drži distancu“ od ispitanika koji sudjeluju u istraživanju.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Prikupljaju se podatci užeg obuhvata i ponekad površni podatci.</li> <li>○ Rezultati su ograničeni budući da nude numeričke opise prije nego detaljna obrazloženja i time nude šturi prikaz ljudske percepcije.</li> <li>○ Istraživanja su često provedena u neprirodnim i umjetnim uvjetima, kako bi se omogućio dovoljan stupanj kontrole. Takav stupanj kontrole najčešće ne postoji u „pravom svijetu“ donoseći time laboratorijske umjesto realnih životnih rezultata.</li> <li>○ Unaprijed definirani odgovori ne moraju nužno odražavati mišljenja ispitanika o nekoj temi.</li> <li>○ Razvoj standardiziranih upitnika može dovesti do „strukturne“ subjektivnosti u kojoj podatci zapravo predstavljaju mišljenje istraživača prije nego mišljenje ispitanika.</li> </ul>

Što se tiče kvalitativnog pristupa, Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić i Pološki Vokić (2010, str. 19) još konkretnije opisuju njegova obilježja i principe, a koje je spominjala Sekulić-Majurec (2000), uspoređujući dva pristupa.

Tablica 8: Principi (načela) u kvalitativnom pristupu (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić i Pološki Vokić, 2010, str. 19)

<b>Principi prikupljanja podataka i terenskog rada</b>	
Kvalitativni podatci	Bilježe se promatranja istraživača, koja detaljno i duboko opisuju; u intervjuima se bilježe stvarne riječi ispitanika o njihovom iskustvu ili mišljenju; analiziraju se dokumenti; proučavaju se slučajevi.
Osobno iskustvo i uključenost istraživanja	Istraživač je u izravnom kontaktu s ljudima, situacijama i fenomenom istraživanja; njegovo osobno iskustvo je važno za istraživanje i razumijevanje fenomena.
„Empatična neutralnost“ i otvorenost istraživača	Istraživač je empatičan prema ispitanicima; ne procjenjuje i ocjenjuje njihove odgovore prema vlastitim mjerilima – neutralan je; otvoren je; osjetljiv je, iskazuje poštovanje prema ispitaniku, svjesnost i susretljivost; prilikom promatranja potpuno je uključen.
Dinamična i razvojna perspektiva	Orijentacija na proces; promjene situacija i sustava se očekuju, a istraživač je na njih osjetljiv.
<b>Principi u analizi podataka</b>	
Orijentacija na jedinstvene slučajeve (jedinice analize)	Svaki je slučaj jedinstven i osobit; u analizi se vodi računa o detaljima pojedinih slučajeva (jedinica); usporedba i analiza među slučajevima uvelike ovisi o kvaliteti pojedinačnih studija.
Induktivna analiza i kreativna sinteza	Naglasak je na detaljima i posebnostima podataka, kako bi se otkrio uzorak, obrazac, tema ili međusobna povezanost; započinje se istraživanjem, nakon čega se traže empirijske potvrde; proces je vođen analitičkim principima (manje pravilima); na kraju se kreativnim sintetiziranjem oblikuju zaključci.
Holistička perspektiva	Fenomen koji se istražuje shvaća se kao složena cjelina; fokus je na međuovisnosti i sistemskoj dinamici, a ne na specifičnim varijablama i njihovim linearnim uzročnim vezama.
Osjetljivost na kontekst istraživanja	Nalazi istraživanja smještaju se u društveni, povijesni i vremenski kontekst; poopćavanje izvan konteksta istraživanja nije preporučljivo; uzorci i obrasci mogu se pažljivom usporednom analizom slučajeva primijeniti u novim uvjetima.
Perspektiva, analitička refleksivnost i vjerodostojnost istraživača	Istraživač iznosi vlastita iskustva i refleksije (aktiv, a ne pasiv u izražavanju); znanje, utreniranost i sigurnost istraživača, uz izražavanje u prvom licu, pojačavaju vjerodostojnost nalaza i istraživanja; istraživač postiže ravnotežu između autentičnog prikaza složenog sustava koji istražuje i vlastite analitičnosti i refleksivnosti.

U praksi se vrlo često teško u potpunosti držati tih načela, no potrebno ih je barem poznavati i držati ih se u što većoj mogućoj mjeri, što ističu i njihove autorice.

Kao temeljni izvor pogrešaka u kvalitativnom pristupu, a što je ujedno i njegov najveći nedostatak, jest činjenica da istraživač aktivno sudjeluje u procesu istraživanja te zbog toga

može biti pristran. Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić i Pološki Vokić (2010) navode tri temeljne pogreške koje iz toga mogu proizaći, a one su *holistička pogreška*, *elitistička pristranost* i *urođenička objašnjenja*. *Holistička pogreška* događa se kada istraživač detalje i činjenice promatra kao cjelinu koja je uređenija i skladnija nego što uistinu jest. Ako istraživač pak više cijeni i vrednuje podatke dobivene od osoba višeg statusa, nego onih nižega statusa, tada je on *elitistički pristran*. Ukoliko se pak istraživač u tolikoj mjeri osjeti dijelom grupe koju istražuje da i opisuje određenu pojavu kao pripadnik te grupe, a ne kao istraživač, tada čini pogrešku *urođeničkog objašnjenja*. Kako bi se u upotrebi tih pristupa, i kvantitativnog i kvalitativnog, izbjegle takve pogreške, važno ih je upoznati i o njima unaprijed promišljati.

### 5.5. Sudionici u istraživanju

Populacija istraživanja bili su studenti učiteljskih fakulteta i studija u Republici Hrvatskoj, i to u četiri najveća grada: Zagrebu, Splitu, Rijeci i Osijeku. S obzirom na autonomiju sveučilišta u gradovima te slobodu u osmišljavanju kurikuluma obrazovanja učitelja, važni kriteriji u odabiru populacije bili su da je u pitanju učiteljski fakultet ili učiteljski studij u navedenim gradovima, kako bi se ipak osigurali slični uvjeti, a isključeni su odjeli ili odsjeci kao manje jedinice. Studenti učiteljskih fakulteta i studija odabrani su kao oni sudionici koji mogu dati relevantne podatke o načinu ostvarivanja kurikuluma obrazovanja učitelja, s obzirom na istraživani problem. Odnosno, upravo su oni ti koji mogu iznijeti svoje stavove i iskustva s pozitivnom orijentacijom u odgoju u kurikulumu obrazovanja učitelja.

Prćenje eventualnih promjena u stavovima jedne generacije studenata tijekom studiranja zahtijevalo bi longitudinalno istraživanje, što znači velik utrošak vremena i novca. Iz tog su razloga ne-probabilističkim, namjernim uzorkovanjem (Milas, 2005) odabrani studenti 1. godine učiteljskog studija, odnosno studenti koji su tek upisali učiteljski studij, te studenti 5. godine koji ga uskoro završavaju, kako bi se uočile potencijalne promjene u stavovima studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Budući da nije riječ o istim studentima, u obzir su uzeti oni faktori koji bi mogli imati utjecaj na krajnje rezultate, kako bi se na određeni način kontrolirali. To su primjerice empatija, životna orijentacija (optimizam/pesimizam), zadovoljstvo studijem i studiranjem te vrijednosni sustav studenata.

Podatci koji su dobiveni od skupine studenata koja je sudjelovala u istraživanju, zajednički su obrađeni, analizirani i interpretirani, kako bi se fakultetima osigurala zajamčena anonimnost. Ukupno je u istraživanju sudjelovalo 474 studenata, od čega je bilo 7 neispravno ili nepotpuno ispunjenih anketa, te su isključene iz daljnje analize. Dakle, ukupno je sudjelovalo 467 studenata (tablica 9).

Tablica 9: Sudionici u kvantitativnom dijelu istraživanja

FAKULTET / STUDIJ	BROJ STUDENATA ak. god. 2014./2015. (broj sudionika u istraživanju / broj studenata upisanih na godinu)	
	1. godina	5. godina
Učiteljski fakultet Zagreb	139 / 151	74 / 110
Učiteljski studij u Splitu	41 / 45	27 / 55
Učiteljski fakultet u Rijeci	41 / 41	27 / 47

Učiteljski fakultet Osijek (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti)	69 / 70	49 / 70
UKUPNO	290 / 307	177 / 282

Nesrazmjer u broju sudionika u istraživanju na 1. godini i 5. godini može se objasniti vremenom provođenja istraživanja. Naime, istraživanje sa studentima 1. godine provedeno je u drugom tjednu listopada, na samom početku akademske godine, kada je posjećenost predavanja na vrlo visokoj razini, jer su studenti tek upisali fakultet. Istraživanje sa studentima 5. godine provedeno je na kraju njihova visokoškolskog obrazovanja, odnosno na kraju posljednjeg, X. semestra, kako bi studenti imali iskustvo cjelovitog kurikulumu obrazovanja učitelja. Posljedica toga je niža posjećenost predavanja, jer studenti pokazuju tendenciju rjeđeg pohađanja predavanja kako se bliže kraju studiranja. Osim toga, u posljednjem semestru studenti imaju i praksu koju trebaju ostvariti i to u različitim gradovima iz kojih dolaze, što je predstavljalo dodatnu teškoću jer ih je trebalo okupiti.

Što se tiče kvalitativnog dijela istraživanja, u provedbi fokus grupa, koje su između ostaloga poslužile da bi se razjasnili pojedini nalazi kvantitativnog dijela istraživanja, sudjelovalo je ukupno 13 studenata 5. godine Učiteljskog studija u Osijeku. U prvoj fokus grupi bilo je sedam studenata, a u drugoj fokus grupi šest studenata. Literatura (primjerice Krueger i Casey, 2009; Skoko i Benković, 2010) potvrđuje da je za fokus grupe najprimjereniji broj sudionika 8 +/-2, čime se omogućuje svakom sudioniku da iznese svoje mišljenje, ali i da se razvija grupna dinamika, odnosno grupni razgovor. Ti su sudionici birani *na licu mjesta*, neposredno nakon provedenog anketiranja po principu dobrovoljnosti, i elementima tehnike *snježne grude* (Milas, 2005; Cohen, Manion i Morrison, 2007) zbog manjeg broja sudionika. Odnosno sudionici su sami predlagali one koji bi također mogli sudjelovati u fokus grupama. Elementi tehnike snježne grude odabrani su jer većina studenata 5. godine živi izvan Osijeka te bi trebala putovati na dogovoreni razgovor, što je umanjivalo njihovu voljnost i motiviranost za sudjelovanjem. Takvim je postupkom izbora sudionika osigurano i da budu na istoj hijerarhijskoj razini, kako bi mogli opušteno i smireno raspravljati, bez sustezanja i društvenog pritiska. Dakle, odabir sudionika vođen je teorijskom pretpostavkom kako će pojedinci slobodnije i opuštenije govoriti kada se nalaze u grupi sebi sličnih (Skoko i Benković, 2010). Time se uvažilo ključno pravilo u odabiru sudionika – princip homogenosti (Skoko i Benković, 2010). Važnost homogenosti u ovom istraživanju očituje se u mogućnosti da se sudionici mogu prisjetiti zajedničkih iskustava tijekom studija, a koji su vezani uz problem pozitivne

orijentacije u odgoju, da o njima mogu raspravljati i nadovezivati se, te potaknuti produktivnu raspravu (Bloor, Frankland, Thomas i Robson, 2001). Uz to, vodilo se računa i o faktorima koji mogu suziti raspon dobivenih informacija, a koji su vezani uz sudionike koji se međusobno poznaju. Odnosno, voditelj intervjua dopustio je opušten razgovor među sudionicima, no pri tome se poticalo svakog sudionika na iznošenje mišljenja, kako ne bi samo jedna osoba dominirala tijekom razgovora (Milas, 2005).

## 5.6. Mjerni instrumenti

Prikupljanje podataka provedeno je jedinstvenim upitnicima za studente 1. godine učiteljskog studija (Prilog 1) i studente 5. godine učiteljskog studija (Prilog 2). Osnovni dio upitnika, kojim se istražuju stavovi i iskustva studenata u svezi s pozitivnom orijentacijom, konstruiran je za potrebe ovog istraživanja. Također, konstruirane su i skale za procjenu susreta s temama vezanim uz pozitivnu orijentaciju u odgoju te za procjenu iskustava pozitivne orijentacije u odgoju tijekom studija. Preostali dio upitnika čine preuzete skale koje mjere empatiju, životnu orijentaciju i vrijednosti, uz dopuštenje njihovih autora. Uz to, nakon intervjuiranja provedene su i dvije fokus grupe sa studentima 5. godine, odnosno grupni intervju, u kojemu je instrument bio protokol s unaprijed određenim pitanjima.

Upitnik za studente 5. godine učiteljskog studija razlikuje se od upitnika za studente 1. godine studija. Prvi dio upitnika jednak je za obje grupe studenata, no u upitniku za 5. godinu istražuju se dodatne dimenzije poput njihovog iskustva kurikuluma na teorijskoj i praktičnoj razini, odnosno susreta s temama i iskustvima vezanim uz pozitivnu orijentaciju u odgoju, te zadovoljstva ukupnim visokoškolskim obrazovanjem. Dakle, *upitnik za studente 1. godine studija* sastoji se od pet dijelova:

### A) Skala stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

Pri izradi prvog dijela upitnika, koji je jednak za sve studente, za *Skalu o stavovima studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju*, odnosno sedam njezinih sastavnica, konzultirana je relevantna literatura (primjerice Rogers, 1969., 1985; Maslow, 1968b., 1971; Kyriacou i Cheng, 1993), te su zatražena i kritička mišljenja dvaju stručnjaka u području problema istraživanja, prof. dr. sc. Ane Sekulić-Majurec i izv. prof. dr. sc. Branka Bognara. Studenti su na skali od 1 do 5 morali izraziti stupanj slaganja s tvrdnjama vezanim uz sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju.

Tvrdnje su bile grupirane po skalama vezanim uz pojedine sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju:

#### 1. Stavovi o odgojnim vrijednostima u okviru Pozitivne orijentacije u odgoju (u nastavku POO)

1. Učitelj treba omogućiti svojim učenicima slobodu u razvijanju onih vrijednosti koje smatraju važnim za ono što samostalno žele postići.
2. Učitelj koji ne živi prema vlastitim vrijednostima ne može pomoći učenicima u razvijanju njihovih vlastitih.

3. Učitelj bi o vrijednostima u nastavi trebao raspravljati sa svojim učenicima.
4. Bez samostalno odabranih vrijednosti učenik neće moći ostvariti svoje potencijale, talente.
5. Učitelj treba učiti učenike da tek življenjem vlastitih vrijednosti mogu učiniti svoj život smislenim.

## **2. Stavovi o otvorenosti za nova iskustva u okviru POO**

1. Učitelj mora biti osoba otvorena za nove doživljaje.
2. Kako bi učitelj pomogao učenicima u ostvarenju njihovih potencijala, talenata, mogućnosti, mora razumjeti uzroke njihovih obrambenih reakcija u nastavi.
3. Učenicima treba dozvoliti slobodu istraživanja novih iskustava i doživljaja.
4. Učitelj treba poticati učenike da iziđu iz svojih „sigurnih okvira“.
5. Učenici bi se trebali osjećati ugodno u novim doživljajima, promjenama oko njih i u njima.
6. Učitelj treba poticati učenike na misaonu, kritičku preradu novih doživljaja u nastavi.

## **3. Stavovi o usmjerenosti na potencijale i talente učenika u okviru POO**

1. Svi su učenici sposobni ostvariti svoje pozitivne mogućnosti, potencijale, talente.
2. Učitelj treba prihvatiti svakog učenika onakvim kakav on jest.
3. Svaki bi učitelj trebao uočiti pozitivne, produktivne mogućnosti, potencijale, talente svojih učenika.
4. Učitelj treba osigurati uvjete u kojima će učenici moći razvijati svoje pozitivne mogućnosti, potencijale i talente.
5. Učitelji češće uočavaju ono negativno no ono pozitivno kod učenika.
6. U odgoju je važnije usmjeriti se na „popravljanje“ onoga što je loše kod učenika nego na razvijanje njegovih potencijala, mogućnosti, talenata.
7. Kako bi učenici ostvarili svoje pozitivne mogućnosti, potencijale i talente, važno je da se suoče sa svojim potencijalnim poteškoćama.
8. Kako bi učitelj pomogao učenicima da ostvare sebe, važno je da se u odgojnom djelovanju usmjeri na njihove potencijale, talente, mogućnosti.

## **4. Stavovi o stvaranju pozitivne slike o sebi u okviru POO**

1. Učitelj kod učenika treba razvijati vjerovanje u sposobnost da svojim vlastitim akcijama mogu ostvariti ono što žele.



2. Ne afirmiranje mogućnosti, potencijala i talenata učenika u nastavi ne može naštetiti učenikovo slici o sebi.
3. Samopouzdana učenici uspješniji su u ostvarivanju svojih mogućnosti, potencijala, talenata.
4. Učitelj treba poticati originalnost, individualnost učenika u izražavanju osobnosti.
5. Učenici koji uzroke svog ponašanja pronalaze u sebi samima, a ne drugima ili okolini, imaju veću kontrolu nad svojim životom.

#### **5. Stavovi o usmjerenosti na budućnost u okviru POO**

1. Bez vjere u smisao svog stvaralačkog djelovanja, učenik neće moći ostvariti svoje potencijale i talente.
2. Optimistični učenici lakše će se nositi s mogućim preprekama u ostvarivanju svojih mogućnosti i potencijala.
3. Učitelj treba poticati učenike da unaprijed razmišljaju o mogućim posljedicama svojih odluka i ponašanja.

#### **6. Stavovi o kreativnosti i stvaralaštvu u okviru POO**

1. Kako bi učenik ostvarivao svoje potencijale, talente, mogućnosti, važno je da učitelj potiče njegovu kreativnost.
2. Uvjet za učenikovo stvaralaštvo je učiteljevo stvaralaštvo.
3. Učitelj se treba izboriti za pravo na svoje vlastito odgovorno stvaralaštvo.
4. Učitelj ne treba poticati samo kreativne produkte učenika, već i njihovo kreativno razmišljanje.
5. Kreativnost je moguće poticati u svim nastavnim predmetima.
6. Svaki učenik u sebi ima kreativni potencijal.

#### **7. Stavovi o pozitivnim emocijama u nastavi u okviru POO**

1. Učitelj ne treba skrivati svoje emocije u nastavi.
2. Učitelj treba stvoriti uvjete u kojima će se učenici moći suočiti s onim što ih čini nezadovoljnima.
3. Učitelj treba osjetiti kako se njegovi učenici osjećaju.
4. Učitelj ne treba nametati učenicima svoje vlastite osjećaje.
5. Pozitivne emocije učenika i učitelja trebaju biti prisutne u nastavi.
6. Da bi učenici u školi bili sretni, i njihovi učitelji moraju biti sretni.
7. Učenikovo ostvarivanje mogućnosti, potencijala, talenata mogu pratiti negativne emocije (npr. zbunjenost, ljutnja).

## **B) Skala procjene važnosti pozitivne orijentacije u odgoju u visokoškolskom obrazovanju učitelja**

Na toj skali, studenti su, kao i na prethodnoj skali, brojevima od 1 do 5 procjenjivali sljedeće tvrdnje:

1. Na učiteljskim je studijima potrebno osvijestiti potrebu i važnost afirmiranja mogućnosti, potencijala i talenata odgajnika.
2. Studentima učiteljskih studija nije potrebna podrška nastavnika u ostvarivanju njihovih mogućnosti, potencijala i talenata.
3. Cilj pozitivne orijentacije u odgoju u visokoškolskom obrazovanju učitelja jest priprema budućih učitelja za odgojno djelovanje usmjereno na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente učenika.
4. Ostvarivanjem pozitivne orijentacije u odgoju na učiteljskim studijima trebalo bi se pomoći studentima u vlastitom procesu samoostvarenja.
5. Studenti učiteljskih studija trebali bi naučiti organizirati nastavu koja afirmira mogućnosti, potencijale i talente učenika.

## **C) Skala emocionalne empatije**

Dio upitnika čini i *Skala emocionalne empatije*, koja je preuzeta i rabljena uz dopuštenje njezine autorice, Raboteg-Šarić (2002). Skala mjeri tendenciju čuvstvene reakcije izazvane emocionalnim stanjem druge osobe, te sadrži 19 tvrdnji koje to opisuju. Primjerice, „Osjećam se sretan ako su drugi oko mene veseli“ ili „Rastužim se kad vidim bespomoćne ljude“. Najveći broj tih čestica Raboteg-Šarić (2002) adaptirala je iz Mehrabianove i Epsteinove skale za mjerenje emocionalne empatije te Davisova Indeksa interpersonalnog reagiranja, odnosno skala za mjerenje empatičke brige i prihvatanja gledišta drugih osoba. U toj skali ispitanici uz svaku tvrdnju, na skali od pet stupnjeva trebaju odgovoriti u kojoj se mjeri tvrdnja odnosi na njih. Iako su stupnjevi u originalnoj skali od 0 do 4, pri čemu je 0 – uopće se ne odnosi na mene, a 4 – u potpunosti se odnosi na mene, skala je prilagođena stupnjevima od 1 do 5, kako bi se uklopila među ostale skale u upitniku. Tako je 1 u toj skali u konačnici označavalo *uopće se ne odnosi na mene*, a 5 *u potpunosti se odnosi na mene*. Najveći mogući rezultat je 76 bodova, a što je veći rezultat na skali, to znači i da je veća tendencija doživljavanja emocionalne empatije. Tvrdnje na toj skali jesu:

1. Rastužim se kad vidim bespomoćne ljude.
2. Prije nego što ću nešto prigovoriti, pomislim na to kako bi meni bilo da me kritiziraju.

3. Nevolja drugih ljudi me jako oneraspoloži.
4. Da bih bolje razumio svoje prijatelje, pokušavam zamisliti što bih učinio da sam u njihovoj situaciji.
5. Pogađa me kad vidim da je netko od mojih prijatelja žalostan.
6. Kad me netko naljuti, pokušavam pomisliti što ga je navelo da se tako prema meni ponaša.
7. Uznemiruje me kad vidim da drugi plaču.
8. Kad mi prijatelj priča o svojim problemima, nastojim ga potpuno razumjeti.
9. Često me neke situacije ili ljudi „dirnu u srce“.
10. Suosjećam s ljudima kad se ne snalaze u nepoznatoj sredini.
11. Veoma se naljutim kad vidim da se s nekim loše postupa.
12. Osjećam se sretan ako su drugi oko mene veseli.
13. Kad se nekom iznenada nešto loše dogodi, osjećam neugodu i strah.
14. Ako nekog nenamjerno povrijedim, pokušavam zamisliti kako bi meni bilo da sam na njegovom mjestu.
15. Često me brine sudbina ljudi koji su manje sretni od mene.
16. Kad vidim da nekog žele prevariti ili nasamariti, želim ga zaštititi.
17. Ponekad me riječi neke pjesme mogu duboko dirnuti.
18. Ne osjećam se dobro ako nekome moram priopćiti loše vijesti.
19. Za mene se može reći da sam osoba „meka srca“.

#### **D) Test životne orijentacije (optimizam/pesimizam)**

Uz prethodnu skalu, rabljen je i revidirani *Test životne orijentacije* (engl. *Life Orientation test – Revised*), (Scheier, Carver i Bridges, 1994), koji je javno dostupan za upotrebu. Test služi za mjerenje optimizma nasuprot pesimizmu. Od 10 tvrdnji, tri tvrdnje mjere optimizam, tri tvrdnje mjere pesimizam, a četiri tvrdnje služe kao dopune. U izvornom obliku ispitanici trebaju procijeniti tvrdnje na skali od 0 do 4, no u ovom istraživanju skala je od 1 do 5, kako bi cjeloviti upitnik sa skalama bio ujednačen. Tvrdnje u testu su sljedeće:

1. U trenucima nesigurnosti, obično očekujem da će se dogoditi nešto dobro.
2. Lako se mogu opustiti.
3. Ako nešto može krenuti po zlu za mene, ne mogu to nikako spriječiti.
4. Uvijek gledam optimistično na svoju budućnost.
5. Jako uživam u društvu svojih prijatelja.
6. Važno mi je da se zaokupim nečime.

7. Rijetko očekujem da će se nešto odvijati onako kako ja želim.
8. Ne uzrujam se lako.
9. Rijetko smatram da će mi se dogoditi dobre stvari u životu.
10. Sve u svemu, očekujem u životu više dobrih no loših događaja.

Pri tome se tvrdnje 3, 7 i 9 obrnuto kodiraju, odnosno mjere pesimizam, a tvrdnje 2, 5, 6 i 8 su dopune te se ne vrednuju.

### **E) Rokeachov upitnik vrijednosti**

Dio upitnika čini i *Rokeachov upitnik vrijednosti* (engl. *Rokeach Value Survey*) (Rokeach, 1973), koji je javno dostupan, te je dopuštenje za njegovu upotrebu zatraženo i dobiveno elektroničkom korespondencijom s Ball-Rokeachom (Ball-Rokeach, Rokeach i Grube, 1984). Rokeachov upitnik vrijednosti u izvornom se obliku sastoji od popisa 18 instrumentalnih i 18 terminalnih vrijednosti, koje ispitanici trebaju rangirati brojevima od 1 do 18, pri čemu je 1 najvažnija vrijednost, a 18 najmanje važna vrijednost. Pri tome se terminalne vrijednosti odnose na one krajnje vrijednosti koje bi pojedinac htio doseći, odnosno ostvariti tijekom svog života, a instrumentalne vrijednosti na preferirane oblike ponašanja, odnosno na svojevrsna sredstva pomoću kojih će ostvariti terminalne vrijednosti (Rokeach, 1973).

U ovom je istraživanju rabljen samo popis terminalnih vrijednosti, kako bi se uvidjelo jesu li vrijednosti koje studenti žele ostvariti i kojima teže povezane s njihovim stavovima o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Pri tome studenti, umjesto da vrijednosti rangiraju, trebaju ih procijeniti na skali od 1 do 5, pri čemu je 1 – uopće mi nije važno, 2 – uglavnom mi nije važno, 3 – niti mi je važno, niti nevažno, 4 – uglavnom mi je važno, 5 – najvažnije mi je. Slično kao u drugim istraživanjima (primjerice Raboteg-Šarić, Šarić i Zajc, 1997), Likertova skala odabrana je iz metodoloških razloga, kako bi se olakšala statistička obrada i analiza podataka. Ujedno, odabirom Likertove skale umjesto rangiranja značajno je smanjeno vrijeme ispunjavanja upitnika, što je smanjilo zamor i dekoncentraciju studenata. Dakle, u upitniku su navedene sljedeće terminalne vrijednosti:

1. Društveno priznanje (poštovanje, divljenje)
2. Istinsko prijateljstvo (blisko druženje)
3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)
4. Mir u svijetu (svijet bez ratova i sukoba)
5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)
6. Nacionalna sigurnost (zaštita od napada)

7. Osjećaj ispunjenosti (trajno usavršavanje)
8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)
9. Sigurnost obitelji (skrb o voljenim osobama)
10. Sloboda (nezavisnost, sloboda izbora)
11. Spas duše (spas od grijeha, vječni život)
12. Sreća (zadovoljstvo)
13. Svijet ljepote (ljepota prirode i umjetnosti)
14. Ugodan život (sretan, uspješan život)
15. Unutarnji sklad (bez unutarnjih konflikata)
16. Uzbudljiv život (poticajan, aktivan život)
17. Zadovoljstvo (lagodan život pun užitaka)
18. Zrela ljubav (seksualna i duhovna bliskost)

Upitnik za studente 5. godine, uz sve do sada navedeno, sadrži četiri dodatne skale vezane uz njihovo zadovoljstvo i iskustvo kurikuluma obrazovanja učitelja:

#### **F) Skala iskustva pozitivne orijentacije u odgoju tijekom visokoškolskog obrazovanja**

Studenti 5. godine su na skali od 1 do 5 trebali izraziti svoje slaganje s ponuđenim tvrdnjama. Pri tome je 1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem. Tvrdnje su vezane uz iskustva pojedinih sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju. Studentima je posebno naglašeno da se tvrdnje odnose na većinu kolegija i većinu profesora. Dakle, studenti su trebali procijeniti iskustva na studiju vezana uz poštivanje i poticanje slobode, autonomije i kritičkog mišljenja kod studenata, usmjeravanja na njihove potencijale i talente, poticanje na kreativnost i stvaralaštvo, nova iskustva, slobodno izražavanje emocija, razvoj samopouzdanja i samopoštovanja te iskazivanje povjerenja, optimizma i nade. Skalu je činilo ukupno 15 tvrdnji:

1. Mogao/la sam slobodno izraziti svoje mišljenje.
2. Poticali su me na izražavanje kritičkog mišljenja.
3. Imao/imala sam mogućnost kreativno se izražavati.
4. Trudili su se razumjeti moje stavove o određenom sadržaju.
5. Pozitivno su utjecali na moje samopoštovanje i na moj razvoj slike o sebi.
6. Prepoznali su moje potencijale i talente.
7. Stvarali su uvjete u kojima sam mogao/la razvijati svoje potencijale i talente.

8. Većina se nastavnika više usmjeravala na ono negativno kod studenata, nego na ono pozitivno.
9. Pokazivali su svoje emocije u nastavi.
10. Mogao/mogla sam osjetiti njihovu ljubav prema vlastitom pozivu.
11. Mogao/mogla sam slobodno izražavati svoje emocije.
12. Većina mi je nastavnika pomogla u razumijevanju mojih emocija.
13. Pokazivali su povjerenje u mene kao budućeg učitelja/učiteljicu.
14. Poticali su me da budem otvoren/a za nove doživljaje i iskustva.
15. Iskustva u nastavi većine kolegija učinila su me boljom osobom.

Pri tome su tvrdnje 1 i 2 vezane uz odgojne vrijednosti; tvrdnje 4, 14 i 15 uz otvorenost za iskustva; tvrdnje 6, 7 i 8 uz potencijale i talente studenata; tvrdnja 13 uz usmjerenost na budućnost; tvrdnja 5 vezana je uz odgoj pozitivne slike o sebi kod studenata, tvrdnja 3 uz kreativnost i stvaralaštvo; a tvrdnje 9, 10, 11 i 12 uz emocije.

#### **G) Skala susreta s temama vezanim uz pozitivnu orijentaciju u odgoju tijekom studija**

Studenti 5. godine trebali su izraziti na skali od 1 do 5 koliko su se često tijekom studija susrećali s temama vezanim uz pozitivnu orijentaciju u odgoju, odnosno njezinim sastavnicama:

1. Usmjerenost na potencijale i talente učenika (načelo pozitivne orijentacije u odgojno-obrazovnom djelovanju)
2. Odgoj i vrijednosti (i njihovo promicanje te ostvarivanje u nastavi)
3. Otvorenost za nove doživljaje i iskustva
4. Kreativnost i stvaralaštvo u nastavi
5. Budućnosna orijentacija (uključuje optimizam – očekivanje povoljnih ishoda u budućnosti, i nadu – usmjerenost na postizanje određenih ciljeva)
6. Odgoj pozitivne slike o sebi (samopoštovanje i samopouzdanje)
7. Pozitivne emocije i humor u nastavi

#### **H) Skala pojavnosti navedenih tema unutar različitih kolegija**

Na skali od 1 do 5 studenti su se trebali izjasniti i u okviru kojih kolegija su se s tim temama susrećali. U skali su ponuđeni sljedeći kolegiji:

1. Psihološki kolegiji
2. Pedagoški kolegiji

3. Metodički kolegiji
4. Ostali kolegiji

Pri tome je 1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – vrlo često.

### **I) Skala zadovoljstva visokoškolskim obrazovanjem**

Posljednja skala u upitniku za studente 5. godine jest procjenjivanje zadovoljstva kvalitetom ukupnog visokoškolskog obrazovanja, na skali od 1 do 5, pri čemu je 1 – vrlo nezadovoljan, 2 – nezadovoljan, 3 – koliko zadovoljan, toliko i nezadovoljan, 4 – zadovoljan, 5 – vrlo zadovoljan. Studenti su u okviru te skale procjenjivali zadovoljstvo sljedećim elementima:

1. pristupom studentima većine nastavnika
2. kvalitetom nastave većine kolegija
3. ponudom pedagoških kolegija tijekom visokoškolskog obrazovanja
4. veličinom studijskih grupa
5. rasporedom nastave
6. vlastitim profesionalnim razvojem
7. vlastitom aktivnošću u nastavi većine kolegija
8. vlastitim osobnim razvojem
9. ostvarenim prijateljskim odnosima

Prije glavnog istraživanja učinjena je i sondaža upitnika na 20 studenata Filozofskog fakulteta u Osijeku. Nakon toga ostvarena je i fokus grupa s četvero studenata iz metodoloških razloga, kako bi studenti ukazali na potencijalne nedostatke upitnika ili nerazumijevanje njegovih pitanja i tvrdnji. Posljedica toga bila je izbacivanje ili preoblikovanje onih tvrdnji koje nisu bile dovoljno osjetljive ili jasne. Također, time se provjerilo i vrijeme ispunjavanja upitnika, koje je procijenjeno na petnaestak minuta.

U kvalitativnom dijelu istraživanja, za ostvarivanje fokus grupa osmišljen je protokol s određenim okvirnim pitanjima (Prilog 3), koja su se odnosila na dublje razumijevanje pojedinih stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.

## 5.7. Postupak istraživanja i obrada podataka

Specifičnost problema istraživanja, stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju i njihov odnos s postojećim kurikulumima obrazovanja učitelja na učiteljskim fakultetima i studijima u Republici Hrvatskoj, uvjetovala je izbor postupaka istraživanja, metoda, instrumenata te načine obrade podataka. Naime, s obzirom na to da je osnovni cilj istraživanja bio uvidjeti doprinose li postojeći kurikulumi obrazovanja učitelja razvijanju pozitivnih stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju kao relativno novom konceptu u pedagogiji, odnosno istražiti njihovu potencijalnu povezanost, kao postupak istraživanja odabrano je anketiranje studenata 1. i 5. godine, te nakon toga fokus grupe sa studentima 5. godine. Time je dobiven uvid u pozadinu njihovih stavova, i njihovo dublje razumijevanje. Postupak anketiranja odabran je zbog svoje ekonomičnosti i zbog relativno brze vremenske provedivosti istraživanja. Drugim riječima, zbog vremenske ograničenosti istraživanja nije bilo moguće pratiti jednu generaciju studenata, od upisa do završetka studija.

Dakle, anketiranje studenata 1. godine učiteljskih studija u Zagrebu, Osijeku, Rijeci i Splitu ostvareno je u prvoj polovici listopada akademske 2014./2015. godine, odnosno kada su studenti tek upisali studij. Anketiranje studenata 5. godine učiteljskih studija ostvareno je pak na kraju njihova visokoškolskog obrazovanja, u drugoj polovici lipnja akademske 2014./2015. godine. Sva su anketiranja obavljena tijekom predavačke ili seminarske nastave studenata, uz dopuštenje predmetnih nastavnika. Nakon anketiranja učinjena je inicijalna deskriptivna obrada rezultata na skali stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju, kako bi se o rezultatima moglo raspraviti sa studentima u fokus grupama te pokušati razumjeti njihovu pozadinu. U posljednjem tjednu lipnja 2015. godine ostvarene su dvije fokus grupe sa studentima s Učiteljskog studija u Osijeku, kada su im završile sve nastavne obveze. Taj su fokus grupe ostvarene radi *sadržajne svrhe* (Skoko i Benković, 2010), da bi se došlo do određenih spoznaja, odnosno kako bi se još bolje i dublje razumjeli stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju, odnosno, što sve utječe na njihovo formiranje, i kolika je uloga učiteljskog studija i kurikuluma u tom procesu. Drugim riječima, cilj je bio doznati kako su se njihovi stavovi mijenjali kroz njihova iskustva tijekom studija, s posebnim naglaskom na pozitivnu orijentaciju u odgoju. Prema Milasu (2005, str. 590), cilj fokus grupa upravo i jest „stjecanje dubljeg uvida u osobno iskustvo“.

Prije opisanog istraživanja sa studentima 1. i 5. godine učiteljskih studija, učinjeno je pilot istraživanje u mjesecu svibnju na Filozofskom fakultetu u Osijeku na nastavničkim studijima na uzorku od 20 studenata III. godine preddiplomskog studija. Osnovni cilj pilot



istraživanja bio je testirati konstruirani upitnik, odnosno provjeriti jasnoću postavljenih pitanja i tvrdnji, te utvrditi vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika. Studenti koji su sudjelovali u tom pilot istraživanju dobili su upute za ispunjavanje upitnika, te su zamoljeni da po završetku napišu napomene u vezi s onim pitanjima i tvrdnjama koje im nisu bile u potpunosti jasne, da bi ih kasnije mogli i prokomentirati. Većina je studenata razumjela sve navedeno u upitniku, a nekoliko spornih pitanja i tvrdnji je preoblikovano. Vrijeme trajanja anketiranja bilo je petnaestak minuta. Nakon grupnog anketiranja i preoblikovanja spornih pitanja i tvrdnji, u istom je mjesecu ostvarena i fokus grupa s četvero studenata iste godine, koji nisu sudjelovali u grupnom anketiranju. Razgovor je bio zabilježen diktafonom.

Ta fokus grupa imala je metodološku svrhu (Skoko i Benković, 2010), odnosno cilj je bio pomoću nje još više unaprijediti metodologiju, odnosno instrument istraživanja. Odnosno, htjelo se doznati jesu li sve željene ključne dimenzije jasne u upitniku, te jesu li zaista prisutni studenti razumjeli sve tvrdnje na jednak način. Fokus grupa dala je vrijedne informacije pomoću kojih su još neka pitanja u vezi sa stavovima o pozitivnoj orijentaciji u odgoju pojašnjena ili skale preformulirane. Primjer takve izmjene je i pretvorba Rokeachovog upitnika vrijednosti iz rangiranja vrijednosti u procjenu vrijednosti na skali od 1 do 5. Naime, studenti su u fokus grupi ukazali na nekoliko poteškoća pri rangiranju: ima previše nabrojanih vrijednosti da bi ih mogli skoncentrirano rangirati, te to značajno utječe na njihovu motivaciju za ispunjavanjem upitnika ili pak dovodi do namjernog neispravnog proizvoljnog zaokruživanja brojeva na skali.

U glavnom istraživanju sa studentima 1. i 5. godine učiteljskih studija upitnici su većinom ispunjeni ispravno i potpuno, dok je nekoliko upitnika izbačeno iz daljnje obrade jer su bili nepotpuno ispunjeni. Nakon anketiranja, prikupljeni su podatci statistički obrađeni primjenom statističkog programa za računalnu obradu podataka (SPSS) te interpretirani. Rabljena je deskriptivna statistika te inferencijalna statistika (faktorske analize, t-test, korelacijske usporedbe, regresijske analize).

Kvalitativni su podatci, dobiveni tijekom ostvarivanja dviju fokus grupa, uz pismeno dopuštenje svih sudionika, zabilježeni videokamerom i diktafonom. Potom je taj audio i video zapis transkribiran na ukupno 99 stranica (47 stranica 1. fokus grupa i 52 stranice 2. fokus grupa). Podatci su analizirani na način da su se prije svega sistematizirali i indeksirali odgovori sudionika na pojedina pitanja. Bloor, Frankland, Thomas i Robson (2001) preporučuju da se u analizi takvih podataka krene upravo s indeksiranjem, odnosno stvaranjem indeksa ili kategorija u okviru određene teme što se postiže detaljnim i koncentriranim iščitavanjem transkripata. Potom je analizirano oko kojih je pitanja grupa bila suglasna, a oko kojih ne, te

koje su sve odgovore dali određena pitanja, čime je dobiven spektar odgovora. Rabljena je redukcija podataka metodom usporedbe i kontrastiranja podataka te metoda „rezanja i lijepljenja“ sličnih izjava zajedno. Takvu metodu preporučuju brojni autori koji se bave metodologijom fokus grupa, poput Kruegera (1994).

## 5.8. Etička i moralna pitanja istraživanja

Ovo je istraživanje provedeno poštujući dostojanstvo i dobrobit sudionika, te u konzultaciji sa stručnjacima u području problema istraživanja, o čijoj važnosti govori Milas (2005). Prije istraživanja zatraženo je dopuštenje od čelnika svake ustanove za njegovo provođenje, koji su dobili sve točne informacije o namjeni i planiranom tijeku istraživanju. No, čelnici određenih ustanova zatražili su i anonimnost fakulteta ili studija. Odnosno, zatražili su da se svi dobiveni podatci grupno prikazuju, a ne po gradovima, što je dakako i uvaženo u analizi podataka. Nakon dobivenog dopuštenja, istraživanje je provedeno u skladu s najavljenim i odobrenim postupkom.

Prije anketiranja, svim je sudionicima istraživanja, studentima 1. i 5. godine, ukratko objašnjen cilj istraživanja, koji se nalazio i u pisanom obliku u uvodnom dijelu upitnika. Studenti su sami odlučivali žele li sudjelovati u istraživanju, odnosno ispunjavanju ankete, čime je uvaženo i primijenjeno *ključno etičko načelo* svakog istraživanja (Milas, 2005).

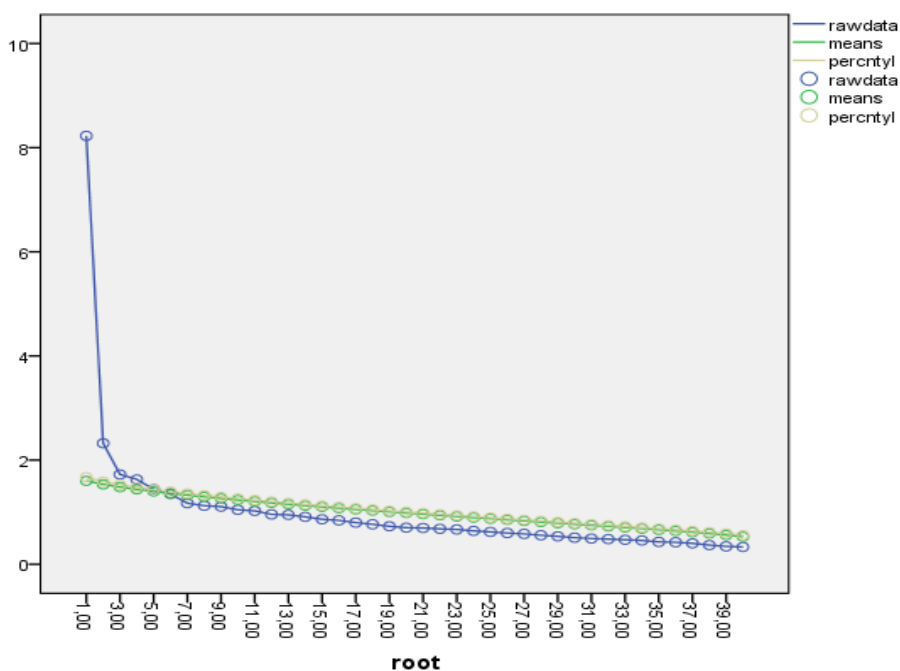
Pri ostvarivanju fokus grupa, sudionici su pismeno dali suglasnost za sudjelovanje u fokus grupi, te su pri tome dali i suglasnost za snimanje intervjua diktafonom i videokamerom (Prilog 4). Također, prije ostvarivanja samog intervjua, studenti su bili upoznati s ciljem razgovora te informirani o problemu o kojemu će se razgovarati. Pri transkripciji, te u prikazivanju podataka audio- i videozapisa zaštićen je identitet svakog sudionika. Odnosno, nisu rabljena njihova imena i prezimena, već oznake *Član 1*, *Član 2* itd. Dakle, svim sudionicima u istraživanju osigurana je zaštita osobnosti, identiteta i povjerljivost njihovih podataka.

## 6. REZULTATI I RASPRAVA

### 6.1. Faktorska analiza upitnika

Prije detaljnije analize i interpretacije podataka, napravljena je eksploratorna faktorska analiza da bi se utvrdila faktorska struktura upitnika o Stavovima studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju (POO), koji čini temeljni dio cjelokupnog upitnika. Faktorska analiza provedena je metodom glavnih komponenti (*Principal component analysis* – PCA) s krivocrtnom rotacijom. Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) mjera potvrdila je adekvatnost provedene analize = 0,888 (Field, 2009). Brlettov test sfernosti iznosi 4657,253 (ss = 780),  $p < 0,001$ , čime je potvrđeno da su korelacije između čestica dovoljno velike za analizu glavnih komponenti.

Kako bi se odlučilo koliko čestica upitnika zadržati, provedena je inicijalna analiza s ciljem dobivanja svojstvenih vrijednosti. Ona je potom uspoređena s rezultatima paralelne analize i *scree plotom* (slika 13). S obzirom na dosta veliki uzorak ( $N = 467$ ) i logički poredak čestica, došlo je do grupiranja faktora u tri veće kategorije. Prvi faktor čine *Stavovi o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva*, drugi faktor čine *Stavovi o usmjerenosti na potencijale i talente, o razvoju pozitivne slike o sebi i o orijentaciji na budućnost uz optimizam i nadu*, te posljednji, treći faktor, čine *Stavovi o kreativnosti i stvaralaštvu te pozitivnim emocijama i humoru*.



Slika 13: *Scree plot* upitnika o Stavovima o pozitivnoj orijentaciji u odgoju (POO)

Provjerom pouzdanosti upitnika dobiven je Cronbachov Alpha 0,869. Međutim, primijećeno je da neke čestice smanjuju pouzdanost Upitnika. Stoga, iz njega su izbačene čestice 16, 17, 18, 21, 22, 37, 40 i ponovno je provedena faktorska analiza. Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) mjera se ovim činom povećala s 0,888 na 0,908. Također, pouzdanost cijelog upitnika narasla je s 0,869 na 0,889, čime je izbacivanje čestica opravdano. Dobivena tri faktora zajedno objašnjavaju 35,193 % varijance.

Krajnja raspodjela čestica na dobivena tri faktora je sljedeća: Stavovi o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva (čestice 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15), potom Stavovi o usmjerenosti na potencijale i talente, razvoj slike o sebi i usmjerenost na budućnost (čestice 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 38) i Stavovi o kreativnosti i stvaralaštvu te pozitivnim emocijama i humoru (čestice 2, 4, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 39). Pouzdanosti dobivenih triju faktora nalaze se u tablici 10.

Tablica 10: Eksploratorna faktorska analiza rezultata upitnika o Stavovima o pozitivnoj orijentaciji u odgoju (N = 467)

	1	2	3
13. Učitelj treba prihvatiti svakog učenika onakvim kakav on jest.	,636		
8. Učenicima treba dopustiti slobodu istraživanja novih iskustava i doživljaja.	,629		
11. Učitelj treba poticati učenike na misaonu, kritičku preradu novih doživljaja u nastavi.	,625		
14. Svaki bi učitelj trebao uočiti pozitivne, produktivne mogućnosti, potencijale i talente svojih učenika.	,597		
10. Učenici bi se trebali osjećati ugodno u novim doživljajima, promjenama oko njih i u njima.	,569		
6. Učitelj treba biti osoba otvorena za nove doživljaje.	,561		
15. Učitelj treba osigurati uvjete u kojima će učenici moći razvijati svoje pozitivne mogućnosti, potencijale i talente.	,520		
1. Učitelj treba omogućiti svojim učenicima slobodu u razvijanju onih vrijednosti koje smatraju važnim za ono što samostalno žele postići.	,496		
7. Kako bi učitelj pomogao učenicima u ostvarenju njihovih potencijala, talenata, mogućnosti, mora razumjeti uzroke njihovih obrambenih reakcija u nastavi.	,449		
12. Svi su učenici sposobni ostvariti svoje pozitivne mogućnosti, potencijale, talente.	,444		
9. Učitelj treba poticati učenike da iziđu iz svojih „sigurnih okvira“.	,443		
3. Učitelj bi o vrijednostima u nastavi trebao raspravljati sa svojim učenicima.	,395		
5. Učitelj treba učiti učenike da tek življenjem vlastitih vrijednosti mogu učiniti svoj život smislenim.	,354		
29. Uvjet za učenikovo stvaralaštvo je učiteljevo stvaralaštvo.		,662	
34. Učitelj ne treba skrivati svoje emocije u nastavi.		,634	,328
39. Da bi učenici u školi bili sretni, i njihovi učitelji moraju biti sretni.		,619	

36. Učitelj treba osjetiti kako se njegovi učenici osjećaju.		,568	
33. Svaki učenik u sebi ima kreativni potencijal.		,510	
30. Učitelj se treba izboriti za pravo na svoje vlastito odgovorno stvaralaštvo.		,502	
35. Učitelj treba stvoriti uvjete u kojima će se učenici moći suočiti s onim što ih čini nezadovoljnima.		,358	
32. Kreativnost je moguće poticati u svim nastavnim predmetima.		,319	
4. Bez samostalno odabranih vrijednosti učenik neće moći ostvariti svoje potencijale, talente.		,305	
2. Učitelj koji ne živi prema vlastitim vrijednostima ne može pomoći učenicima u razvijanju njihovih vlastitih.			
20. Učitelj kod svojih učenika treba razvijati vjerovanje u sposobnosti da svojim vlastitim akcijama mogu ostvariti ono što žele.			-,645
31. Učitelj ne treba poticati samo kreativne produkte učenika, već i njihovo kreativno razmišljanje.			-,568
28. Kako bi učenik ostvarivao svoje potencijale, talente, mogućnosti, važno je da učitelj potiče njegovu kreativnost.			-,567
27. Učitelj treba poticati učenike da unaprijed razmišljaju o mogućim posljedicama svojih odluka i ponašanja.			-,565
23. Učitelj treba poticati originalnost, individualnost učenika u izražavanju osobnosti.			-,562
25. Bez vjere u smisao svog stvaralačkog djelovanja, učenik neće moći ostvariti svoje potencijale i talente.			-,524
19. Kako bi učitelj pomogao učenicima da ostvare sebe, važno je da se u odgojnom djelovanju usmjeri na njihove potencijale, talente, mogućnosti.	,303		-,478
24. Učenici koji uzroke svog ponašanja pronalaze u sebi samima, a ne u drugima ili u okolini, imaju veću kontrolu nad svojim životom.			-,472
38. Pozitivne emocije učenika i učitelja trebaju biti prisutne u nastavi.			-,402
26. Optimistični učenici lakše će se nositi s mogućim preprekama u ostvarivanju svojih mogućnosti i potencijala.			-,358
Svojstvene vrijednosti	7,967	2,127	1,520
% varijance	24,142	6,446	4,605
Cronbach	,821	,799	,728

Takva je grupacija faktora, odnosno sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju u tri osnovne kategorije razumljiva i logična. Naime, grupirani su zajedno oni faktori koji su međusobno i najpovezaniji, što je vidljivo iz teorijskog dijela rada.

Dakle, prvi faktor obuhvaća *odgojne vrijednosti i otvorenost za nova iskustva*. Da bi pojedinac mogao ostvarivati svoju slobodu, te u konačnici i samoga sebe, nužna je njegova otvorenost za iskustvo. Kao što je objašnjeno u teorijskom dijelu, sloboda ne postoji kao nešto samo po sebi, izvan čovjeka, već je nešto što pojedinac sam treba iznova ostvarivati (Kant, 1990; Fromm, 1976) Odnosno, ona ne postoji sve dok ju on ne počne ostvarivati vlastitim djelovanjem i akcijama. A da bi mogao djelovati, nužno mora biti otvoren prema iskustvu, mogućnostima i prilikama koje mu se pružaju u njegovu okruženju. Piedmont (1998, str. 88) čak povezuje te dvije sastavnice, odnosno govori o „otvorenosti za vrijednosti“. Pod tim

podrazumijeva spremnost za propitivanje društvenih, političkih i religijskih vrijednosti. Što je pojedinac otvoreniji prema tom kritičkom propitivanju, to je tolerantniji, „širokih pogleda na svijet“ i manje se konformira. Suprotno tomu, pojedinci koji su zatvoreni prema vrijednostima lakše i češće bespogovorno prihvaćaju autoritet, poštuju tradiciju te su, kao posljedica toga, vrlo konzervativni, neovisno o političkoj opredijeljenosti. Međutim, Verhulst, Eaves i Hatemi (2012) napominju da se ipak ne može govoriti o kauzalnom odnosu otvorenosti i vrijednosti, već isključivo o korelacijskom odnosu, no ipak vrlo snažnom (Hiel, Kossowska i Mervielde, 2000).

Drugi faktor obuhvaća *usmjerenost na potencijale i talente, razvoj pozitivne slike o sebi te usmjerenost na budućnost uz optimizam i nadu*. Te su sastavnice također čvrsto međusobno povezane. Naime, razvijanje slike o sebi podrazumijeva i poznavanje svojih jakih strana, osobina, potencijala, talenata, kao i svojih mana (Canfield, 1990). Tek na temelju takvog znanja o sebi, kao i onoga čemu teži i kakav bi htio postati u budućnosti, pojedinac može evaluirati i interpretirati svoju trenutačnu situaciju (Markus i Nurius, 1986), te razvijati pozitivnu sliku o sebi, realno samopouzdanje i samopoštovanje (Rijavec, 1997). S obzirom na to da je svaki pojedinac intrinzično motiviran onim što bi htio postati, ostvariti ili postići, samim time je usmjeren na budućnost, na *budućeg sebe*, u čemu mu optimizam i nada mogu značajno pomoći. Pri tome se pod budućnošću podrazumijeva ona budućnost na čijem ostvarenju pojedinac djeluje u sadašnjosti (Vuk-Pavlović, 2007). Jackman (2015) potvrđuje da između pozitivne orijentacije na budućnost i percepcije samoga sebe postoji recipročan odnos. Napominje da konceptualizacija budućnosti, bila ona pozitivna ili negativna, značajno utječe na razvojnu putanju svakog pojedinca. Uz to, tvrdi da je važan faktor u razvijanju prosocijalnog ponašanja, ili pak njegove krajnosti, rizičnog ponašanja. Također, tvrdi da se iz konceptualizacije budućnosti mogu uvidjeti samopoštovanje i samopouzdanje pojedinca. Pojedinac s negativnom percepcijom svoje budućnosti vjerojatno će imati lošiju sliku o sebi, dok će onaj pojedinac s pozitivnim stavovima o svojoj budućnosti imati pozitivniju sliku o sebi i težiti prosocijalnom ponašanju.

Treći i posljednji faktor Upitnika o stavovima o pozitivnoj orijentaciji u odgoju čine *kreativnost i stvaralaštvo te pozitivne emocije i humor*. Ta se pak grupacija uklapa u *teoriju proširenja i izgradnje* (Fredrickson, 2001), prema kojoj pozitivne emocije omogućuju pojedincu da kreativno razmišlja i stvaralački djeluje, tj. da proširuje i gradi svoje osobne i intelektualne resurse. Resursi mu dakle omogućuju da poveća svoju razinu kreativnosti, da se igra s idejama, mašta i pomiče vlastite granice. Taj su odnos pozitivnih emocija i

kreativnosti/stvaralaštva potvrdila i druga istraživanja, poput istraživanja Baasa, De Dreua i Alijstada (2008). Jednako tako, i humor pozitivno utječe na kreativnost pojedinca, što je svojim eksperimentom pokazao Ziv još 1976. godine, a kasnije potvrdili brojni istraživači poput Ghajasa i Malik (2013) te Korovkina i Nikiforove (2015).

U daljnjoj analizi i interpretaciji rezultata vezanih uz stavove studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju rabljena su navedena tri faktora odnosno kategorije: stavovi o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva, stavovi o usmjerenosti na potencijale i talente, razvoju pozitivne slike o sebi i orijentaciji na budućnost, te u konačnici, stavovi o kreativnosti i stvaralaštvu te pozitivnim emocijama i humoru.

Shapiro-Wilk testom testirana je normalnost distribucija rezultata za cjelokupni upitnik. Test je pokazao da u okviru upitnika o Stavovima studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju rezultati na podskalama *odgojne vrijednosti i otvorenost za iskustva*, te podskali koja obuhvaća *usmjerenost na potencijale i talente učenika, razvoj slike o sebi i usmjerenost na budućnost* značajno odstupaju od normalne distribucije. Prema Klineu (2005) zadovoljavajućim se smatraju koeficijenti asimetričnosti u rasponu  $\pm 3$  i koeficijenti spljoštenosti u rasponu  $\pm 10$ . Budući da su koeficijenti asimetričnosti i spljoštenosti za sve skale u ovom istraživanju unutar raspona  $\pm 1$ , u obradi su rabljeni parametrijski postupci.



Tablica 11: Deskriptivna statistika pojedinih skala u upitniku

	POO_SUM	POO_Vrijednosti i Otvorenost	POO_Potencijali, slika o sebi, budućnosna orijentacija	POO_Kreativnost i pozitivne emocije	Susret s temom	Iskustvo pozitivne orijentacije	Empatija	Optimizam	Vrijednosti	Zadovoljstvo studijem	Važnost i potreba pozitivne orijentacije u kurikulumu
<b>M</b>	142,56	4,49	4,469	3,94	3,59	3,36	4,20	3,55	4,48	4,47	3,57
<b>SD</b>	12,303	,412	,408	,521	,687	0,637	,465	,444	0,312	,479	,599
Asimetričnost	,039	-2,325	-1,923	-,548	-,124	-0,466	-,517	-,272	-0,755	-1,26	-,309
SD <sub>asimetričnosti</sub>	,113	,113	,113	,113	,183	0,183	,113	,113	0,113	,113	,183
Spljoštenost	-,073	11,839	10,110	,545	-,171	0,102	-,166	-,217	0,356	2,92	,287
SD <sub>spljoštenosti</sub>	,225	,225	,225	,225	,363	0,363	,225	,225	0,225	,225	,363
Shapiro – Wilk	,992	,968*	,966*	,987	,991	0,981*	,995	,987	0,955*	,994	,987
Cronbach $\alpha$	0,889	,821	,799	,728	0,863	0,901	0,740	0,654	0,766	0,88 8	,803

Legenda:

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

## 6.2. Stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

Iz tablice 12 vidi se da studenti 1. i 5. godine imaju većinom pozitivne stavove o pozitivnoj orijentaciji u odgoju, odnosno njezinim sastavnicama. Općenito su najpozitivniji stavovi prema odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva. Takvi rezultati potvrđuju dosadašnja istraživanja prema kojima studenti društvenih i humanističkih usmjerenja imaju većinom liberalne i humanistički usmjerene stavove prema odgoju i obrazovanju, učenju, poučavanju i učenicima te da su za zanimanje učitelja većinom intrinzično motivirani (Kyriacou i Cheng, 1993; Kyriacou i Coulthard, 2000). Stavovi o kreativnosti i stvaralaštvu te pozitivnim emocijama i humoru su pak kod studenata 1. godine najlošije procijenjeni ( $M = 3,82$ ), kao i kod studenata 5. godine ( $M = 4,14$ ).

Tablica 12: Rezultati t-testa za 1. i 5. godinu na POO upitniku (N = 467)

	Godina_Studija	N	M	SD	t	ss	d
POO_SUM	1. godina	290	140,401	12,355	<b>-4,984*</b>	465	-0,479
	5. godina	177	146,105	11,395			
POO_Otvorenost i vrijednosti	1. godina	290	<b>4,43</b>	,425	<b>-3,711*</b>	465	-0,375
	5. godina	177	<b>4,58</b>	,374			
POO_Potencijali, slika o sebi, budućnost	1. godina	290	<b>4,44</b>	,443	-1,638	465	-0,177
	5. godina	177	<b>4,51</b>	,341			
POO_Kreativnost, emocije	1. godina	290	<b>3,82</b>	,547	<b>-6,686*</b>	465	-0,665
	5. godina	177	<b>4,14</b>	,405			

Legenda:

t – rezultat na t-testu

ss – stupnjevi slobode

d – veličina učinka

\*p < 0.05

Osim što studenti učiteljskih studija pokazuju pozitivnije stavove prema procesu poučavanja i učenja i općenito prema djeci i učenicima nego studenti drugih usmjerenja (Kyriacou i Cheng, 1993), to ne mora biti jedino i isključivo objašnjenje njihovih većinom pozitivnih stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Hoy i Woolfolk (1990) te Maxwell (2009) svojim su istraživanjima pokazali da studenti na početku studiranja, prije njihove prakse u školi, često imaju idealiziranu sliku o svom odgojnom i obrazovanom djelovanju, sposobnostima upravljanja disciplinom u razredu te uspostavljanju suradnje s učenicima, koja ulaskom u praksu i stečenim iskustvom često postane realnija. Uz svoju idealiziranu sliku, studenti

učiteljskih studija motivirani su željom da pozitivno utječu na razvoj učenika, da svojim odgojnim i obrazovnim djelovanjem mijenjaju svijet na bolje i na taj način doprinesu društvu u kojemu žive, a očekuju da će i njihovi budući učenici pokazati jednaku gorljivu želju za suradnjom i učenjem (Garner i Harper, 2003; Avis i Bathmaker, 2004). Takvu sliku uloge učitelja, ali i pretjerano pouzdanje studenata u svoje sposobnosti i kompetencije prije iskustva poučavanja, u hrvatskom su sustavu visokoškolskog obrazovanja učitelja potvrdile i Rijavec, Miljević-Ridički i Vizek Vidović (2006). Međutim, to ima i svoje pozitivne implikacije ukoliko su, dakako, njihovo samopouzdanje i optimizam opravdani. Skolverket (prema Malm, 2009, str. 79) ističe:

Učiteljevo samopouzdanje u njegove metodološke i didaktičke kompetencije, te činjenica da uživa u poučavanju su faktori koji, nevezano uz spol, socioekonomsku pozadinu te postignuća učenika, pozitivno koreliraju s učenikovom procjenom tko je dobar učitelj te što čini dobro ozračje za učenje.

Ukoliko su pak studenti imali praksu te iskusili ulogu učitelja u razredu, ali i dalje zbog pretjeranog samopouzdanja i optimizma imaju iskrivljenu sliku stvarnosti, to ne mora biti samo njihovom krivnjom. Može se dogoditi da se u okviru studija ne posveti dovoljno pozornosti refleksiji i samorefleksiji njihove izvedbe kao učitelja. To može predstavljati značajan problem jer prema Hoy i Woolfolk (1990) te Tuli i File (2009) iskustva poučavanja tijekom studija značajno utječu na njihovo kasnije ponašanje i djelovanje u praksi, i to čak možda i u većoj mjeri nego teorijski kolegiji na studiju.

Studenti, koji tijekom svog obrazovanja nisu dovoljno kvalitetno pripremljeni za praksu ili koji smatraju da će biti vrlo uspješni učitelji i da im iskustvo studiranja neće u tome značajno pomoći i koristiti, prema Hoy i Murphy (2001) oslanjanju se na svoja vlastita dosadašnja iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja te na metodu pokušaja i pogreške. Odnosno, smatraju se „insajderima“ (Hoy i Murphy, 2001, str. 6), što znači da im nisu potrebna nova saznanja ili perspektive o onome što se događa u učionici, jer su u potpunosti upoznati s tim teritorijem kroz svoje dosadašnje obrazovanje. Pajares (prema Hoy i Murphy, 2001, str. 6) dodatno pojašnjava da se oni u procesu učenja kako biti učitelj „jednostavno vrate na mjesta iz svoje prošlosti po sjećanja i uvjerenja koja većinom ostanu netaknuta visokoškolskim obrazovanjem“. Zeichner (1999) pak smatra da to ne mora biti tako, odnosno tvrdi da se uvjerenja, stavovi i vrijednosti mogu mijenjati tijekom studija, te da ne treba generalizirati jer se fakulteti i studiji mogu značajno razlikovati i svojom strukturom i programom, pa prema tome i po svojoj uspješnosti u pripremi budućih učitelja za praksu.

Osim do sada navedenog, važno je uzeti u obzir još jedno moguće objašnjenje relativno visoko pozitivnih stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Iako su ankete ekonomičan i učinkovit instrument za prikupljanje određenih podataka, one su podložne i tome da ispitanici u njima daju socijalno poželjne odgovore (Dörnyei, 2003). Drugim riječima, postoji mogućnost da studenti daju one odgovore za koje smatraju da su očekivani i poželjni s obzirom na njihovo buduće zanimanje. To posebice može biti čest slučaj u istraživanjima sa studentima učiteljskih studija, i to kada se istražuju primjerice njihova viđenja odgoja, uloge učitelja ili pak motivacije za upis na učiteljski studij (Erten, 2014, 2015).

U **hipotezi 1 (H1)** pretpostavilo se da će **studenti 5. godine imati bolji rezultat na skali stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju od studenata 1. godine**. Iz tablice 12 vidljivo je da postoji statistički značajna razlika između ukupnog rezultata na skali stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju između studenata 1. godine i 5. godine ( $t = -4,984$ ,  $p < 0.05$ ). Drugim riječima, studenti 5. godine uistinu imaju pozitivnije stavove o odrednicama pozitivne orijentacije u odgoju od studenata 1. godine. Statistički značajna razlika nije dobivena jedino na skali stavova o usmjerenosti na potencijale i talente učenika, orijentaciji na budućnost i razvoju slike o sebi ( $t = -1,638$ ,  $p > 0.05$ ). Odnosno, studenti 5. godine imaju statistički značajan veći rezultat na skalama stavova o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva te pozitivnim emocijama, kreativnosti i stvaralaštvu, od studenata 1. godine.

Iako postoji razlika u stavovima studenata 1. i 5. godine, iz toga se ne može tvrditi da je došlo do njihove promjene, jer riječ je o dvije različite grupe studenata. Upitno je kakvi su bili stavovi studenata 5. godine na početku njihova studiranja. Ipak, činjenica da njihovi stavovi jesu pozitivniji, i to statistički značajno, ukazuje na mogućnost da je tomu pridonio i kurikulum obrazovanja učitelja.

Vrlo pozitivni stavovi studenata o usmjerenosti na potencijale i talente učenika, razvoj pozitivne slike o sebi te usmjerenosti na budućnost svakako su ohrabrujući, jer se iz njih može iščitati briga za učenike i njihov cjeloviti razvoj. No, upitno je bi li se studenti, budući učitelji, u praksi zaista usmjerili na potencijale i talente učenika i omogućili uvjete za njihov razvoj. Detaljnija interpretacija i rasprava o stavovima studenata o sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju ostvarena je u naredna tri potpoglavlja.

### 6.2.1. Stavovi studenata o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva

Kao što je ukratko prikazano u prethodnom poglavlju, stavovi studenata 1. i 5. godine o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva većinom su pozitivni (tablica 12). Pri tome su stavovi studenata 5. godine ipak statistički značajno pozitivniji od stavova studenata 1. godine ( $t = -3,711$ ,  $p < 0.05$ ).

Naime, studenti su na skali od 1 do 5 izražavali svoje slaganje s tvrdnjama vezanim uz poticanje autonomnog razvoja učenika te njegovo razvijanje vlastitih vrijednosti i onih ciljeva koji su mu osobno važni, poticanje i razvijanje njegova kritičkog mišljenja, poticanje njegove otvorenosti za nova iskustva te razumijevanje eventualnih psiholoških konflikata koji su kod učenika doveli do zatvorenosti za iskustvo, što učenik može iskazivati kroz određene obrambene reakcije u nastavi. U tablici 13 prikazani su rezultati na pojedinim tvrdnjama.

Tablica 13: Deskriptivna statistika na skali stavova o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva

TVRDNJE		1. GOD.	5.GOD.
1. Učitelj treba omogućiti svojim učenicima slobodu u razvijanju onih vrijednosti koje smatraju važnim za ono što samostalno žele postići.	Mean	4,3483	4,4633
	Std. Deviation	0,73899	0,62163
	Minimum	1	3
	Maximum	5	5
3. Učitelj bi o vrijednostima u nastavi trebao raspravljati sa svojim učenicima.	Mean	4,2897	4,5537
	Std. Deviation	0,89533	0,656
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
5. Učitelj treba učiti učenike da tek življenjem vlastitih vrijednosti mogu učiniti svoj život smislenim.	Mean	4,1310	4,209
	Std. Deviation	0,89020	0,73572
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
6. Učitelj treba biti osoba otvorena za nove doživljaje.	Mean	4,5897	4,7514
	Std. Deviation	0,71603	0,51711
	Minimum	1	3
	Maximum	5	5
7. Kako bi učitelj pomogao učenicima u ostvarenju njihovih potencijala, talenata, mogućnosti, mora razumjeti uzroke njihovih obrambenih reakcija u nastavi.	Mean	4,3034	4,3672
	Std. Deviation	0,81359	0,71163
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
8. Učenicima treba dopustiti slobodu istraživanja novih iskustava i doživljaja.	Mean	4,4931	4,6667
	Std. Deviation	0,67707	0,57075

	Minimum	1	3
	Maximum	5	5
9. Učitelj treba poticati učenike da iziđu iz svojih „sigurnih okvira“.	Mean	4,3793	4,6158
	Std. Deviation	0,79852	0,60244
	Minimum	1	3
	Maximum	5	5
10. Učenici bi se trebali osjećati ugodno u novim doživljajima, promjenama oko njih i u njima.	Mean	4,5414	4,5311
	Std. Deviation	0,78039	0,69935
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
11. Učitelj treba poticati učenike na misaonu, kritičku preradu novih doživljaja u nastavi.	Mean	4,5759	4,7232
	Std. Deviation	0,64123	0,51915
	Minimum	1	3
	Maximum	5	5
12. Svi su učenici sposobni ostvariti svoje pozitivne mogućnosti, potencijale, talente.	Mean	4,1793	4,4181
	Std. Deviation	0,96778	0,77994
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
13. Učitelj treba prihvatiti svakog učenika onakvim kakav on jest.	Mean	4,6345	4,6723
	Std. Deviation	0,75619	0,63512
	Minimum	1	1
	Maximum	5	5
14. Svaki bi učitelj trebao uočiti pozitivne, produktivne mogućnosti, potencijale, talente svojih učenika.	Mean	4,6759	4,8079
	Std. Deviation	0,66429	0,47356
	Minimum	1	3
	Maximum	5	5
15. Učitelj treba osigurati uvjete u kojima će učenici moći razvijati svoje pozitivne mogućnosti, potencijale i talente.	Mean	4,4931	4,7232
	Std. Deviation	0,74520	0,51915
	Minimum	1	3
	Maximum	5	5

Iz tablice 13 vidljivo je kako studenti 1. godine najviše smatraju da bi svaki učitelj trebao uočiti potencijale i talente svojih učenika ( $M = 4,67$ ), potom kako učitelj treba prihvatiti svakog učenika onakvim kakav on jest ( $M = 4,63$ ), kako učitelj prije svega treba biti osoba otvorena za nova iskustva ( $M = 4,59$ ), te kako učenike u nastavi treba poticati na razvijanje kritičkog mišljenja ( $M = 4,57$ ). Međutim, iako su njihovi stavovi o svim tvrdnjama većinom vrlo pozitivni, u nešto manjoj mjeri su pozitivni kada je riječ o uvažavanju autonomije učenika i njihove sposobnosti te mogućnosti razvijanja vlastitih vrijednosti. Odnosno, u nešto manjoj mjeri smatraju kako bi učitelj trebao učiti svoje učenike da tek življenjem vlastitih vrijednosti mogu učiniti svoj život smislenim ( $M = 4,13$ ), kako su svi učenici sposobni ostvariti svoje

potencijale i talente ( $M = 4,18$ ), te kako bi učitelj u svojoj nastavi trebao raspravljati s učenicima o njihovim vrijednostima ( $M = 4,29$ ).

Što se tiče stavova studenata 5. godine, oni su vrlo slični, ali statistički značajno pozitivniji (tablica 12). Oni također najviše smatraju da bi svaki učitelj trebao uočiti potencijale i talente svojih učenika ( $M = 4,80$ ), potom da bi učitelj trebao biti osoba otvorena za nova iskustva ( $M = 4,75$ ), da bi učitelj trebao osigurati uvjete u kojima će učenici moći razvijati svoje potencijale i talente ( $M = 4,72$ ), ali i kritičko mišljenje ( $M = 4,72$ ), da bi učitelj trebao prihvatiti svakog učenika onakvim kakav on jest ( $M = 4,67$ ), te mu dopustiti slobodu istraživanja novih iskustava ( $M = 4,66$ ). U nešto manjoj mjeri, slično kao studenti 1. godine, smatraju kako učitelj treba učiti učenike da tek življenjem vlastitih vrijednosti mogu učiniti svoj život smislenim ( $M = 4,21$ ) te kako bi učitelj trebao razumjeti uzroke njihovih obrambenih reakcija u nastavi da bi im mogao pomoći u ostvarivanju potencijala i talenata ( $M = 4,36$ ). Ti su rezultati, pogotovo oni vezani uz učiteljevu otvorenost za iskustva, potvrdili rezultate sličnih dosadašnjih istraživanja, prema kojima studenti, budući učitelji, otvorenost za nova iskustva procjenjuju jednom od najvažnijih kvaliteta koju bi oni trebali razviti tijekom studija (Malm, 2009).

Zanimljivi su rezultati koji ukazuju na to da studenti 1. i 5. godine u nešto manjoj mjeri procjenjuju pozitivnima one tvrdnje vezane uz raspravljanje o vrijednostima, te koje podrazumijevaju dublje razumijevanje otvorenosti za nova iskustva i smisla ostvarivanja vlastitih vrijednosti. Iako ih studenti smatraju važnima, razlog nešto nižim ocjenama mogu biti njihova prijašnja iskustva u odgoju i obrazovanju (Bolin, 1990) u tradicionalnom odgojnom duhu, koje može imati čak značajniji utjecaj na njihovo viđenje uloge učitelja od samog studija. No, postoji mogućnost da toga nisu ni svjesni. Bolin (1990) napominje da nerijetko studenti nemaju artikuliranu vlastitu odgojnu filozofiju, te da nisu svjesni njezinih izvora. Anopas (2001) potvrđuje da važnu ulogu u formiranju stavova učitelja i stila poučavanja ima način na koji je učitelj volio biti podučavan još dok je bio učenik. Odnosno, sa svojim učenicima rabi onakav stil učenja kakav su nekada rabili njegovi omiljeni nastavnici. Međutim, to može biti problematično ukoliko se njegovo viđenje ne podudara s viđenjem učenika.

Što se pak tiče raspravljanja o vrijednostima s učenicima, ohrabrujuće je što su studenti prepoznali važnost takvog odgojnog djelovanja, iako je i ovdje bio prisutan širok spektar ocjena, od 1 do 5. Posebice u današnje vrijeme globalizacije, migracija, te sve češćih multikulturalnih zajednica, a time i multikulturalnih razreda, učitelji moraju voditi računa o prisutnosti različitih vrijednosnih sustava, vlastitih pretpostavki o svijetu i življenju. Da bi učitelj mogao doprinijeti razvoju svojih različitih učenika, i da bi uopće mogao s njima

suradivati, nužna je njegova sposobnost razumijevanja, prihvaćanja, tolerancije i uvažavanja različitih vrijednosti o kojima treba raspravljati sa svojim učenicima. Prema Veugelersu (2000), o vrijednostima se može eksplicitno poučavati u nastavi, ali uvijek postoje i one implicitne koje usmjeravaju svakodnevno učiteljevo djelovanje, pristup učenicima i odabir metoda u nastavi. Kako bi ih osvijestili, važno je činiti refleksiju na vlastita iskustva. Ako učitelj pak ne razgovara s učenicima o vrijednostima, već ih drži „skrivenima“ u svojoj praksi, on i tada čini moralni izbor. U tom slučaju, u učionici je više naglasak na prilagođavanju, nego na kritičkom promišljanju i autonomnom razvoju učenika. Zato je vrlo važno da na učiteljskom studiju studenti postanu svjesni svoje odgojne filozofije koju su potencijalno uzimali zdravo za gotovo, što je utjecalo na njezino formiranje, zašto je takva kakva jest, kako bi ju mogli kritički propitati i dalje razvijati. (Bolin, 1988)



### 6.2.2. Stavovi studenata o usmjerenosti na potencijale i talente učenika, odgoju pozitivne slike o sebi i usmjerenosti na budućnost

Stavovi studenata 1. i 5. godine o usmjerenosti na potencijale i talente, razvoj slike o sebi i usmjerenost na budućnost također su većinom pozitivni, te među njihovim stavovima nema statistički značajne razlike, što je vidljivo iz tablice 12. No, važno je da su studenti 1., ali i 5. godine studija prepoznali važnost usmjerenosti učitelja na potencijale i talente učenika, važnost poticanja njihova samopouzdanja, kreativnog i stvaralačkog izražavanja te važnost optimizma u razvoju, što je vidljivo iz tablice 14.

Tablica 14: Deskriptivna statistika na česticama skale stavova

		1. godina	5. godina
19. Kako bi učitelj pomogao učenicima da ostvare sebe, važno je da se u odgojnom djelovanju usmjeri na njihove potencijale, talente, mogućnosti.	Mean	4,4414	4,548
	Std. Deviation	0,65372	0,57328
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
20. Učitelj kod svojih učenika treba razvijati vjerovanje u sposobnosti da svojim vlastitim akcijama mogu ostvariti ono što žele.	Mean	4,6241	4,5989
	Std. Deviation	0,60571	0,61478
	Minimum	1	1
	Maximum	5	5
23. Učitelj treba poticati originalnost, individualnost učenika u izražavanju osobnosti.	Mean	4,6966	4,8079
	Std. Deviation	0,57424	0,47356
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
24. Učenici koji uzroke svog ponašanja pronalaze u sebi samima, a ne u drugima ili u okolini, imaju veću kontrolu nad svojim životom.	Mean	4,0241	4,2034
	Std. Deviation	0,90142	0,77121
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
25. Bez vjere u smisao svog stvaralačkog djelovanja, učenik neće moći ostvariti svoje potencijale i talente.	Mean	4,0448	4,0226
	Std. Deviation	0,85328	0,77573
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
26. Optimistični učenici lakše će se nositi s mogućim preprekama u ostvarivanju svojih mogućnosti i potencijala.	Mean	4,3103	4,4859
	Std. Deviation	0,82367	0,69173
	Minimum	1	1
	Maximum	5	5

27. Učitelj treba poticati učenike da unaprijed razmišljaju o mogućim posljedicama svojih odluka i ponašanja.	Mean	4,5828	4,5537
	Std. Deviation	0,66164	0,64729
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
28. Kako bi učenik ostvarivao svoje potencijale, talente, mogućnosti, važno je da učitelj potiče njegovu kreativnost.	Mean	4,6034	4,5819
	Std. Deviation	0,64812	0,59859
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
31. Učitelj ne treba poticati samo kreativne produkte učenika, već i njihovo kreativno razmišljanje.	Mean	4,5828	4,6441
	Std. Deviation	0,61839	0,58667
	Minimum	1	3
	Maximum	5	5
38. Pozitivne emocije učenika i učitelja trebaju biti prisutne u nastavi.	Mean	4,5379	4,6384
	Std. Deviation	0,69123	0,53756
	Minimum	1	3
	Maximum	5	5

Studenti 1. godine smatraju da učitelj treba poticati originalnost i individualnost učenika u izražavanju osobnosti ( $M = 4,69$ ), da kod njih treba razvijati vjerovanje u sposobnosti, odnosno da svojim djelovanjem i akcijama mogu ostvariti ono što žele ( $M = 4,62$ ) te da je za razvoj potencijala i talenata važno poticati njihovu kreativnost ( $M = 4,60$ ). U nešto manjoj mjeri ( $M = 4,02$ ) smatraju da će njihovi učenici imati veću kontrolu nad svojim životom ako uzroke svog ponašanja i djelovanja budu pronalazili u samima sebi, a ne u okolini ili u drugima, što je važna odlika optimizma. Jednako tako, u nešto manjoj mjeri slažu se s tvrdnjom da bez vjere u smisao svog stvaralačkog djelovanja učenik neće moći ostvariti svoje potencijale i talente ( $M = 4,04$ ).

Studenti 5. godine također smatraju da je važna uloga učitelja poticanje učenikove originalne osobnosti ( $M = 4,81$ ), te u skladu s tim, da učitelj ne treba poticati samo kreativne produkte učenika, već i njihovo kreativno razmišljanje ( $M = 4,64$ ), što upućuje na njihovo bolje poznavanje samog fenomena kreativnosti i njegova odnosa s procesom ostvarivanja potencijala i talenata. U nešto manjoj mjeri, jednako kao i studenti 1. godine, smatraju važnom vjeru u smisao stvaralačkog djelovanja kod učenika ( $M = 4,02$ ), te eksplanatorni stil optimizma kod učenika ( $M = 4,20$ ).

Iz takvih se rezultata može zaključiti da su studenti i 1. i 5. godine svjesni različitih uloga i zahtjeva koji se postavljaju pred današnje učitelje, a koji su vezani uz osobni razvoj

učenika. Delors i suradnici (1996) potvrđuju da upravo učitelji imaju ključnu ulogu u napretku suvremenog društva, odnosno, trebaju pripremiti djecu i mlade da hrabro i samopouzđano kroče u budućnost, ali da ju izgrade smisleno i odgovorno. Da bi im oni u tome mogli pomoći, iznimno je važno da još tijekom svog visokoškolskog obrazovanja učitelji promišljaju o svrsi odgoja, odnosno što žele postići svojim odgojnim djelovanjem.

### 6.2.3. Stavovi studenata o kreativnosti i stvaralaštvu te pozitivnim emocijama i humoru

Stavovi studenata 1. i 5. godine o kreativnosti i stvaralaštvu te o pozitivnim emocijama i humoru u odgoju također naginju većinom pozitivnim stavovima, no ipak su najlošije procijenjeni u odnosu na ostale sastavnice, što je vidljivo u tablici 12. Ipak, studenti 5. godine iskazuju pozitivnije stavove od studenata 1. godine, te među njihovim stavovima postoji statistički značajna razlika ( $t = -6,686$ ,  $p < 0.05$ ).

Kada su studenti procjenjivali tvrdnje koje su bile usmjerene na učenika, poput važnosti poticanja kreativnosti kod učenika i poticanja razvoja njihovih kreativnih potencijala, najčešće su iskazivali pozitivne stavove (tablica 15). No, njihovi stavovi nisu u tolikoj mjeri pozitivni kada se tvrdnje odnose izravno na njih, odnosno na njihove osobine ili karakteristike kao učitelja. Primjerice, to je slučaj kada se govori o autentičnosti učitelja, odnosno isticanju kako je važno da i učitelj živi vlastite vrijednosti, odnosno da je usmjeren na stvaralačko ostvarivanje vlastitih, autonomno odabranih vrijednosti; kada se govori o važnosti kreativnosti i stvaralaštva samog učitelja, te njegovom iskazivanju emocija u nastavi. Ti su dobiveni rezultati potvrdili rezultate sličnih prijašnjih istraživanja (primjerice Kyriacou i Cheng, 1993), prema kojima je studentima učiteljskih studija donekle problematično viđenje da učitelj u odnosu s učenicima prvo treba biti osoba, sa svim svojim manama i nedostacima, a tek onda učitelj.

Tablica 15: Deskriptivna statistika na česticama skale stavova o kreativnosti i stvaralaštvu te pozitivnim emocijama i humoru

		1. god.	5. god.
2. Učitelj koji ne živi prema vlastitim vrijednostima ne može pomoći učenicima u razvijanju njihovih vlastitih.	Mean	3,8552	3,9435
	Std. Deviation	1,12215	0,97536
	Minimum	1	1
	Maximum	5	5
4. Bez samostalno odabranih vrijednosti učenik neće moći ostvariti svoje potencijale, talente.	Mean	3,8586	3,8192
	Std. Deviation	1,00725	0,82646
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
29. Uvjet za učenikovo stvaralaštvo je učiteljevo stvaralaštvo.	Mean	3,4000	3,8079
	Std. Deviation	1,12166	1,00416
	Minimum	1	1
	Maximum	5	5
	Mean	3,8448	4,226

30. Učitelj se treba izboriti za pravo na svoje vlastito odgovorno stvaralaštvo.	Std. Deviation	,81935	0,69479
	Minimum	1	3
	Maximum	5	5
32. Kreativnost je moguće poticati u svim nastavnim predmetima.	Mean	4,1379	4,6949
	Std. Deviation	1,09494	0,60078
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
33. Svaki učenik u sebi ima kreativni potencijal.	Mean	4,1655	4,4463
	Std. Deviation	0,98440	0,76031
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
34. Učitelj ne treba skrivati svoje emocije u nastavi.	Mean	3,0310	3,7401
	Std. Deviation	1,06651	0,97131
	Minimum	1	1
	Maximum	5	5
35. Učitelj treba stvoriti uvjete u kojima će se učenici moći suočiti s onim što ih čini nezadovoljnima.	Mean	4,0448	4,1751
	Std. Deviation	0,82441	0,72914
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
36. Učitelj treba osjetiti kako se njegovi učenici osjećaju.	Mean	4,0586	4,4011
	Std. Deviation	0,94851	0,69298
	Minimum	1	1
	Maximum	5	5
39. Da bi učenici u školi bili sretni, i njihovi učitelji moraju biti sretni.	Mean	3,8517	4,1695
	Std. Deviation	1,14158	0,882
	Minimum	1	1
	Maximum	5	5

Dakle, studenti 1. godine u najvećoj mjeri slažu se da svaki učenik ima u sebi kreativni potencijal ( $M = 4,16$ ) te da je kreativnost moguće poticati u svim nastavnim predmetima ( $M = 4,13$ ). Najmanje se slažu s tvrdnjom da učitelj ne treba skrivati svoje emocije u nastavi ( $M = 3,03$ ), odnosno niti se slažu niti se ne slažu s tom tvrdnjom. Jednako tako, teže im je bilo procijeniti koliko je za učenikovo stvaralaštvo uopće potrebno učiteljevo stvaralaštvo ( $M = 3,40$ ), odnosno promisliti o njihovoj uzročno-posljedičnoj povezanosti. Vezano uz to, lošije je bila procijenjena i tvrdnja da se učitelj treba izboriti za pravo na svoje vlastito stvaralaštvo ( $M = 3,84$ ), te da je za sreću učenika potrebna i sreća njihova učitelja ( $M = 3,85$ ).

Iako su stavovi studenata 5. godine pozitivniji nego stavovi studenata 1. godine, ipak su o spornim tvrdnjama i njihovi stavovi manje pozitivni. Primjerice, kada je riječ o učiteljevu iskazivanju emocija u nastavi, oni više naginju pozitivnom stavu, ali ipak u vrlo maloj mjeri ( $M = 3,74$ ). No, što se tiče emocija učenika, većinom smatraju da bi ih učitelj trebao uočiti i osjetiti ( $M = 4,40$ ). U nešto manjoj mjeri slažu se i s tvrdnjom da je uvjet za učenikovo stvaralaštvo zapravo učiteljevo stvaralaštvo ( $M = 3,8079$ ), no u većoj mjeri od studenata 1. godine smatraju da bi se učitelj trebao izboriti za svoje stvaralaštvo ( $M = 4,22$ ) te da je kreativnost moguće poticati u svim nastavnim predmetima ( $M = 4,69$ ).

Objašnjenje nižih prosječnih vrijednosti za iskazivanje emocija u nastavi te stvaralaštvo učitelja može biti višestruko. Na stavove studenata prije svega utječe njihova osobnost, odnosno jesu li općenito otvoreni prema svojim emocijama. Također, na njihove (negativnije) stavove mogu utjecati i sveučilišni nastavnici koji su tijekom studija susprezali svoje emocije te njihovo iskazivanje smatrali neprimjerenim. Nerijetko se studenti brinu i oko potencijalnog gubitka autoriteta i discipline u razredu ako izražavaju svoje emocije, odnosno ako dopuste da im se učenici previše približe.

Colby i Emmons (1997) ističu da ljudi na različite načine doživljavaju emocije, ovisno o njihovoj osobnosti. Neki tragaju za emocionalnim iskustvima, svjesno promatraju svoje emocije i raspoloženja koja intenzivno doživljavaju te svjesno rabe strategije kojima mogu njima upravljati. Kao posljedica svega toga, općenito imaju bogat emocionalni život. Drugi pak pokušavaju izbjeći emocije, posebice one negativne, pažljivije prate svoje emocije, vjeruju kako je emocijama teško upravljati, te općenito imaju osiromašen emocionalni život. Ukoliko neki studenti iz ovog istraživanja pripadaju drugoj skupini ljudi, ne čude njihovi negativniji stavovi o iskazivanju emocija u nastavi.

Hagenauer i Volet (2014) također napominju da nije sve emocije jednako lako izražavati. Dok je pozitivne emocije najčešće jednostavno izraziti, izražavanje intenzivnih negativnih emocija poput ljutnje ili razočarenja učitelja u odnosu s učenicima ili studentima može predstavljati problem. To je posebice čest slučaj u visokoškolskom obrazovanju, u kojemu nastavnici negativne emocije skrivaju, ali ih nerijetko izražavaju i kroz humor, sarkazam ili neki drugi oblik strategije regulacije emocija. Pojedini istraživači čak smatraju da bi se u visokoškolskom kontekstu nastavnici u potpunosti trebali susprezati u izražavanju svojih emocija jer je takvo neutralno poučavanje i ozračje najprimjerenije za proces učenja kod studenata (Gates, prema Hagenauer, Gläser-Zikuda i Volet, 2016). Prema Hagenauer i Volet (2014) ima i onih nastavnika koji smatraju kako se od njih očekuje (ili čak zahtijeva) da u

odnosu sa studentima iskazuju samo pozitivne emocije kako bi postigli određene ciljeve institucije u kojoj su zaposleni (poput primjerice konkurentnosti fakulteta na tržištu s obzirom na broj upisanih studenata). U tom se slučaju studenti promatraju kao klijenti koji moraju biti zadovoljni i koji su uvijek u pravu, te se prema kojima iskazuju samo primjerene, odnosno pozitivne emocije. Ukoliko su sveučilišni nastavnici takvih stavova zaposleni na fakultetima koji obrazuju učitelje, tj. zaposleni na institucijama koje ograničavaju njihovo djelovanje, mogu ozbiljno naštetiti osobnom i profesionalnom razvoju studenata te ih pedagoški nekvalitetno pripremiti za ulogu učitelja (Anopas, 2001).

Ipak, češće se mogu pronaći istraživanja (primjerice Hagenauer i Volet, 2014) u kojima učitelji promiču važnost autentičnog izražavanja emocija, što podrazumijeva primjereno iskazivanje i pozitivnih i negativnih emocija. Kada učitelj slobodno iskazuje svoje emocije u nastavi, odnosno ne skriva ih od svojih učenika, time im pokazuje svoju autentičnost, svoju osobnost, te da je i on prvenstveno osoba, a tek onda učitelj. Time međusobno mogu razvijati i ostvarivati smislen i topao, podržavajući odnos (Rogers, 1969, 1979, 1995). No, potrebno je razjasniti što se podrazumijeva pod primjerenim ili neprimjerenim iskazivanjem (negativnih) emocija.

McPherson, Kearney i Plax (2003) pojašnjavaju da je neprimjereno izražavanje emocija u učionici ono koje krši norme, odnosno standarde ponašanja u određenom kontekstu, posebice promatrano iz perspektive onih na koje takvo neprimjereno ponašanje utječe. Primjerice,

ponašanje učitelja koji smireno izražava svoju ljutnju te objašnjava što ju je uzrokovalo, učenici koji očekuju takvo učiteljevo ponašanje mogu smatrati normalnim u kontekstu učionice. Do povreda normi dolazi kada ponašanje pojedinca iskače iz okvira prihvatljivih ponašanja te je neprimjereno u tom kontekstu. Konkretnije, učenici bi ponašanje ljutitog učitelja smatrali neprihvatljivim kada bi ih nazivao pogrdnim imenima ili kada bi napustio učionicu (McPherson, Kearney i Plax, 2003, str. 77).

Dakle, primjereno izražavanje negativnih emocija podrazumijeva smiren, konstruktivan i produktivan razgovor učitelja s učenicima, u kojemu im iskreno objašnjava zašto je, primjerice, ljut ili razočaran. Pri tome također uzima u obzir i njihovu perspektivu. Hagenauer i Volet (2014) ističu da je ipak u cijeloj toj situaciji vrlo važna i kvaliteta odnosa između učitelja i učenika. Učenici mogu biti osjetljiviji na učiteljeve negativne emocije ako nemaju razvijen blizak i topao odnos, dok to nije slučaj ukoliko ga već imaju razvijen.

Moguće je da je upravo ta razlika između primjerenog i neprimjerenog iskazivanja emocija kod sudionika u ovom istraživanju uzrokovala zbunjenost u vezi s tom tvrdnjom. Odnosno, možda su smatrali da učitelj treba skrivati emocije u nastavi jer su pri tome mislili na

izražavanje negativnih emocija na neprimjeren način. No, u tom slučaju i to govori o njihovom fokusu u promišljanju o izražavanju emocija u nastavi.

Jednako tako, moguće je da studenti smatraju da će iskazivanjem svih emocija, s naglaskom na one pozitivne, i s razvijanjem bliskog odnosa s učenicima, umanjiti ili izgubiti svoj autoritet u razredu. Hoy i Woolfolk (1990) potvrđuju da su studenti, budući učitelji, općenito vrlo zabrinuti oko ostvarivanja kontrole nad učenicima. Odnosno, brinu se oko uspostavljanja discipline u razredu, ali i oko vlastitih kompetencija potrebnih za odgojno i obrazovno djelovanje. Jedan od načina na koji se nose s tom dilemom i neizvjesnošću jest odabir distanciranog i suzdržanog pristupa prema učenicima, tradicionalnih oblika rada, odabir uspostavljanja kontrole, hijerarhije i discipline nasuprot poticanju suradničkih oblika učenja, iskustvenog i suštinskog učenja, autonomije učenika i stvaranja toplog i pozitivnog ozračja. To onda može potencijalno i objasniti njihovu suzdržanost prema spornim tvrdnjama vezanim uz izražavanje emocija i stvaralaštvo učitelja. No, i autoritet učitelja može se definirati iz različitih perspektiva; odnosno autoritet učitelja ne mora nužno isključivati pozitivne emocije i blizak odnos s učenicima.

Määttä i Uusiautti (2012) napominju da riječ *autoritet* učitelja često ima negativan prizvuk. Prva asocijacija jest učitelj koji svoje odgojno i obrazovno djelovanje temelji na odnosima moći, a ne na interakciji s učenicima i objašnjavanju svojih odluka. Međutim, autoritet učitelja ne mora se temeljiti samo na takvom ozračju, već se može temeljiti i na međusobnom poštovanju između učitelja i učenika. Ono pak proizlazi iz pedagoške interakcije koju obilježava međusobno povjerenje i uvažavanje potreba i interesa svih sudionika. U takvom odnosu učitelj je prije svega osoba, a tek onda učitelj (Harjunen, 2009). U tom kontekstu Määttä i Uusiautti (2012, str. 25) govore i o prisutnosti *pedagoške ljubavi* kao posebnoj vrsti ljubavi u tom odnosu, a koja podrazumijeva „bezuvjetno povjerenje u učenikovo učenje, u njegove često skrivene i uspavane potencijale i talente“. No, to ne podrazumijeva samovolju i nepostojanje pravila. Pravila postoje i učenicima su u potpunosti jasna jer se o njima u nastavi raspravlja. Njihova prisutnost učenicima pruža nužni osjećaj sigurnosti i slobode, potreban za zdrav, pozitivan i cjelovit razvoj. Van Manen (1991) ističe da tek u takvom odnosu učitelj zaista može pozitivno utjecati na živote svojih učenika, što se odnosi na sve razine sustava odgoja i obrazovanja, uključujući i visokoškolsku razinu.



### 6.3. Kurikulum obrazovanja učitelja (sadržajna razina) i stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

Studenti 5. godine u okviru upitnika procjenjivali su i koliko su se često tijekom studija susretali s temama vezanim uz pozitivnu orijentaciju u odgoju, odnosno njezinim sastavnicama: usmjerenosti na potencijale i talente, odgojnim vrijednostima, otvorenosti za nova iskustva, kreativnosti u stvaralaštvu, pozitivnim emocijama i humoru, odgojem pozitivne slike o sebi te orijentacijom na budućnost uz optimizam i nadu (tablica 16).

Tablica 16: Deskriptivna statistika na skali procjene pojavljivanja tema vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju

	N		Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
	Valid	Missing				
1. Usmjerenost na potencijale i talente učenika (načelo pozitivne orijentacije u odgojno-obrazovnom djelovanju).	177	0	3,2825	,89149	1,00	5,00
2. Odgoj i vrijednosti (i njihovo promicanje te ostvarivanje u nastavi).	177	0	<b>3,8757</b>	,80927	2,00	5,00
3. Otvorenost za nove doživljaje i iskustva.	177	0	3,4746	,95980	1,00	5,00
4. Kreativnost i stvaralaštvo u nastavi.	177	0	<b>4,1130</b>	,79680	2,00	5,00
5. Budućnosna orijentacija (uključuje optimizam – očekivanje povoljnih ishoda u budućnosti, i nadu – usmjerenost na postizanje određenih ciljeva).	177	0	3,2655	,99006	1,00	5,00
6. Odgoj pozitivne slike o sebi (samopoštovanje i samopouzdanje).	177	0	3,5876	,96793	1,00	5,00
7. Pozitivne emocije i humor u nastavi.	177	0	3,5198	1,04496	1,00	5,00
Susret s temom M	177	0	3,5884	,68651	1,71	5,00

Iz tablice 16 vidi se da su se studenti 5. godine, prema svojoj procjeni, najčešće susretali s temama kreativnosti i stvaralaštva ( $M = 4,11$ ) i odgojnih vrijednosti ( $M = 3,87$ ). Najrjeđe su se susretali s temama vezanim uz budućnosnu orijentaciju uz optimizam i nadu ( $M = 3,26$ ) te s

temama vezanim uz usmjerenost na potencijale i talente učenika ( $M = 3,28$ ). Koliko je to zaista bilo često, prikazano je u tablicama 17, 18, 19, 20 i 21.

Tablica 17: Frekvencija susreta s temom *Kreativnost i stvaralaštvo*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rijetko	3	1,7	1,7	1,7
	Ponekad	38	21,5	21,5	23,2
	Često	72	40,7	40,7	63,8
	Vrlo često	64	36,2	36,2	100,0
	Total	177	100,0	100,0	

Iz tablice 17 može se vidjeti da se većina studenata (njih 40,7 %) tijekom studija često susretala s temom vezanom uz kreativnost i stvaralaštvo, a nešto manji postotak (36 %) vrlo često. Taj podatak ne čudi jer se kreativnost i stvaralaštvo učitelja na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja smatra njegovom važnom karakteristikom (L. Bognar i B. Bognar, 2007). Iz tog su razloga u obrazovanje učitelja često uključeni i posebni (najčešće izborni) kolegiji upravo na tu temu, poput primjerice izbornog kolegija *Kreativnost u nastavi* u obrazovanju učitelja u Osijeku (Bognar i Kragulj, 2011).

Nadalje, studenti su procijenili da su se s temama vezanim uz odgoj i vrijednosti često susretali (50 %), ponekad (22,6 %) ili vrlo često (21,5 %), što je prikazano u tablici 18.

Tablica 18: Frekvencija susreta s temama vezanim uz *Odgoj i vrijednosti*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rijetko	10	5,6	5,6	5,6
	Ponekad	40	22,6	22,6	28,2
	Često	89	50,3	50,3	78,5
	Vrlo često	38	21,5	21,5	100,0
	Total	177	100,0	100,0	

Većina studenata (41,8 %) samo se ponekad susretala s temama vezanim uz usmjerenost na potencijale i talente učenika (tablica 19), kao i s temama vezanim uz orijentaciju na budućnost uz optimizam i nadu (tablica 20).

Tablica 19: Frekvencija susreta s temama vezanim uz usmjerenost na potencijale i talente učenika

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nikada	2	1,1	1,1	1,1
	Rijetko	31	17,5	17,5	18,6
	<b>Ponekad</b>	<b>74</b>	<b>41,8</b>	<b>41,8</b>	<b>60,5</b>
	Često	55	31,1	31,1	91,5
	Vrlo često	15	8,5	8,5	100,0
	Total	177	100,0	100,0	

Tablica 20: Frekvencija susreta s temama vezanim uz orijentaciju na budućnost

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nikada	6	3,4	3,4	3,4
	Rijetko	33	18,6	18,6	22,0
	<b>Ponekad</b>	<b>64</b>	<b>36,2</b>	<b>36,2</b>	<b>58,2</b>
	Često	56	31,6	31,6	89,8
	Vrlo često	18	10,2	10,2	100,0
	Total	177	100,0	100,0	

Što se pak tiče susreta s temama vezanim uz pozitivne emocije i humor u odgojno-obrazovnom procesu, neki su studenti procijenili da su se često s njima susretali (37 %), neki samo ponekad (28,8 %), neki rijetko (12 %), a samo 17 % njih vrlo često (tablica 21).

Tablica 21: Frekvencija susreta s temama vezanim uz pozitivne emocije i humor u nastavi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nikada	7	4,0	4,0	4,0
	Rijetko	22	12,4	12,4	16,4
	Ponekad	51	<b>28,8</b>	<b>28,8</b>	45,2
	Često	66	<b>37,3</b>	<b>37,3</b>	82,5
	Vrlo često	31	17,5	17,5	100,0
	Total	177	100,0	100,0	

Kolegiji u okviru kojih su se studenti susretali općenito s temama vezanim uz pozitivnu orijentaciju u odgoju i njihova procjena deskriptivno su prikazani su u tablici 22.

Tablica 22: Deskriptivni prikaz rezultata susreta s temom za pojedinačne kolegije (N=177)

		1. Psihološki kolegiji		2. Pedagoški kolegiji		3. Metodički kolegiji		4. Ostali kolegiji	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Susret s temom (UKUPNO) – pozitivna orijentacija u odgoju	Nikada	-	-	2.000	.	1.857	.	2.857	.364
	Rijetko	3.413	.712	2.776	.799	2.929	.519	3.208	.595
	Ponekad	3.350	.760	3.268	.619	3.239	.639	3.677	.666
	Često	3.586	.588	3.581	.577	3.674	.589	3.854	.582
	Vrlo često	3.890	.712	<b>4.099</b>	.519	4.000	.532	4.029	.646
	Total	3.588	.687	3.588	.687	3.588	.687	3.588	.687

Iz tablice 22 vidi se da se studenti s temama vezanim uz pozitivnu orijentaciju u odgoju susreću u okviru različitih psiholoških, pedagoških, metodičkih i ostalih kolegija, s blagim naglaskom na pedagoške kolegije ( $M = 4,1$ ). To pak može upućivati na raspršenost tema po raznolikim kolegijima u programima obrazovanja učitelja, no jednako tako može značiti i svijest o važnosti tih tema unutar različitih područja, iako nisu međusobno povezane unutar jednog kolegija. S obzirom na takvu situaciju, upitno je njihovo istinsko razumijevanje važnosti stvaranja i razvijanja pedagoškog odnosa između učitelja i učenika. Bethere, Pavitola i Ulmane-Ozolina (2014) potvrđuju da je u današnjem obrazovanju učitelja iznimno važno staviti

naglasak na razvijanje pozitivnog pedagoškog odnosa kao ključnog elementa profesionalne kompetencije učitelja. Pri tome ističu da su stavovi učitelja i njegovo razumijevanje procesa razvijanja pedagoškog odnosa ono što tom odnosu daje dodatnu vrijednosti.

U hipotezi 2 (H2) pretpostavilo se da **postoji pozitivna povezanost između pojavljivanja tema vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju i stavova studenata 5. godine o toj orijentaciji**. Odnosno, pretpostavilo se da će stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju biti pozitivniji ukoliko su oni procijenili da su se teme vezane uz tu orijentaciju češće pojavljivale u kolegijima tijekom studiranja. Kako bi se provjerila hipoteza, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije ( $r$ ) (tablica 23).

Tablica 23: Koeficijenti korelacije stavova studenata i susreta s temom (N = 177)

	POO_SUM	POO_Otvorenost	POO_Potencijali	POO_Kreativnost
Susret s temom_SUM	,082	,061	-,010	<b>,166*</b>
Susret s temom_Otvorenost	,056	,055	-,020	,108
Susret s temom_Potencijali	,062	,034	-,037	<b>,172*</b>
Susret s temom_Kreativnost	,107	,078	,043	<b>,149*</b>

\* $p < 0.05$

Iz tablice 23 vidi se da je dobivena slaba, ali statistički značajna pozitivna korelacija između stavova studenata o kreativnosti, stvaralaštvu i pozitivnim emocijama te pojavljivanja tih tema u različitim kolegijima tijekom studija ( $r = 0,149$ ,  $p < 0,05$ ). No, stavovi o kreativnosti, stvaralaštvu i pozitivnim emocijama povezani su i s temama vezanim uz potencijale, talente, razvoj slike o sebi i s orijentacijom na budućnost ( $r = 0,172$ ,  $p < 0,05$ ). Također, zanimljivo je da je slaba, ali statistički značajna pozitivna korelacija dobivena i između pojavljivanja svih tema vezanih uz sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju i stavova o kreativnosti, stvaralaštvu i pozitivnim emocijama ( $r = 0,166$ ,  $p < 0,05$ ). Kao što su rezultati pokazali, moguće je da bi prisutnost tema vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju u kurikulumu obrazovanja učitelja mogla dovesti do pozitivnijih stavova studenata o kreativnosti i pozitivnim emocijama u okviru te orijentacije, i obrnuto.

Budući da su studenti i procijenili kako su se teme vezane uz kreativnost i stvaralaštvo najčešće pojavljivale u kolegijima tijekom njihova studiranja, ne čudi povezanost s njihovim stavovima o toj sastavnici pozitivne orijentacije u odgoju. Također, može se razumjeti i povezanost ostalih tema sa stavovima o kreativnosti, s obzirom na međuovisnost sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju.

No, ako se uzme u obzir da su se i ostale teme pojavljivale tijekom studija, doduše samo ponekad, moguće je, prema Tillemi (1998), da su nove informacije koje su studenti dobili u okviru tih tema već bile u skladu s njihovim uvjerenjima i stavovima pa iz tog razloga nije došlo do promjene, ili su ih odbacili jer ih nisu smatrali relevantnima. Naravno, važan je i način na koji su te teme bile ostvarivane na nastavi, odnosno jesu li studenti imali mogućnosti iskustveno ih doživjeti i zaista razumjeti njihovu važnost.

#### 6.4. Kurikulum obrazovanja učitelja (iskustvena razina) i stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

Studenti 5. godine u upitniku su procjenjivali i svoja iskustva tijekom studija, vezana uz pojedine sastavnice pozitivne orijentaciju u odgoju. Procjenjivali su koliko su prosječno sveučilišni nastavnici uvažavali i poticali njihovu autonomiju kroz slobodno izražavanje mišljenja i kritičkog promišljanja, koliko su prepoznali i poticali razvoj njihovih potencijala i talenata, doprinijeli razvoju njihova samopouzdanja i samopoštovanja, poticali njihovu kreativnost, stvaralaštvo i otvorenost za nova iskustva, poticali slobodno izražavanje i razumijevanje emocija te iskazivali povjerenje, optimizam i nadu u odnosu sa studentima. U tablici 24 prikazane su srednje vrijednosti na pojedinim sastavnicama.

Tablica 24: Deskriptivna statistika na skali iskustva studenata 5. godine (N=177)

	M	SD
Iskustvo obrazovanja SUM	3.358	.844
Iskustvo – autonomija	<b>3.715</b>	.844
Iskustvo – otvorenost	3.561	.770
Iskustvo – potencijali	<i>3.104</i>	.740
Iskustvo – povjerenje	3.615	.971
Iskustvo – slika o sebi	3.638	.926
Iskustvo – kreativnost	<b>3.757</b>	.925
Iskustvo – emocije	2.983	.811

Iz tablice 24 vidi se da su studenti ocijenili svoje iskustvo pozitivne orijentacije osrednjim, odnosno, može se reći da nisu doživjeli sve njezine sastavnice onako kako bi trebali. Najpozitivnije su procijenili poticanje njihove kreativnosti ( $M = 3,75$ ) te uvažavanje i poticanje njihove autonomije ( $M = 3,71$ ), iako su i te srednje vrijednosti relativno niske. Najlošije su procijenili svoje iskustvo s emocijama tijekom studija ( $M = 2,983$ ). Srednje vrijednosti po tvrdnjama prikazane su u tablici 25.

Tablica 25: Deskriptivna statistika iskustava studenata po tvrdnjama

	N	Min	Max	M	SD
1. Mogao/la sam slobodno izraziti svoje mišljenje.	177	1,00	5,00	<b>3,7910</b>	,89590
2. Poticali su me na izražavanje kritičkog mišljenja.	177	1,00	5,00	3,6384	,97368

3. Imao/la sam mogućnosti kreativno se izražavati.	177	1,00	5,00	<b>3,7571</b>	,92489
4. Trudili su se razumjeti moje stavove o određenom sadržaju.	177	1,00	5,00	3,4011	,93091
5. Pozitivno su utjecali na moje samopoštovanje i na razvoj slike o sebi.	177	1,00	5,00	3,6384	,92583
6. Prepoznali su moje potencijale i talente.	177	1,00	5,00	3,3051	1,02116
7. Stvarali su uvjete u kojima sam mogao/la razvijati svoje potencijale i talente.	177	1,00	5,00	3,1977	,98880
8. Većina nastavnika usmjeravala se više na ono negativno kod studenata, nego na pozitivno.	177	1,00	5,00	2,8079	1,08048
9. Pokazali su svoje emocije u nastavi.	177	1,00	5,00	<b>2,9548</b>	1,02147
10. Mogao/la sam osjetiti njihovu ljubav prema vlastitom pozivu.	177	1,00	5,00	<b>3,1695</b>	1,03054
11. Mogao/la sam slobodno izražavati svoje emocije.	177	1,00	5,00	<b>3,1186</b>	,97849
12. Većina mi je nastavnika pomogla u razumijevanju mojih emocija.	177	1,00	5,00	<b>2,6893</b>	1,04965
13. Pokazali su povjerenje u mene kao budućeg učitelja/icu.	177	1,00	5,00	3,6158	,97081
14. Poticali su me da budem otvoren/na za nove doživljaje i iskustva.	177	1,00	5,00	<b>3,7119</b>	,92412
15. Iskustva u nastavi većine kolegijsa učinila su me boljom osobom.	177	1,00	5,00	3,5706	1,03179

Detaljnijim uvidom u procjenu njihovih iskustava može se uočiti da smatraju kako i nisu u dovoljnoj mjeri mogli slobodno izražavati svoje mišljenje, ( $M = 3,79$ ), kao i u slučaju njihove mogućnosti kreativnog izražavanja ( $M = 3,75$ ). Ukoliko se promotre njihova iskustva s izražavanjem emocija u nastavi, ona nisu ni pozitivna ni negativna. Studenti se najmanje slažu s tvrdnjama koje su vezane uz nastavnikovo izražavanje i pokazivanje emocija pred studentima. Većinom se ne slažu s tvrdnjama da su im sveučilišni nastavnici pomogli u razumijevanju emocija ( $M = 2,68$ ), da su pokazivali svoje emocije u nastavi ( $M = 2,95$ ) te da su mogli osjetiti njihovu ljubav prema vlastitom pozivu ( $M = 3,17$ ). U skladu s tim je i procjena njihova vlastitog slobodnog izražavanja emocija u nastavi ( $M = 3,11$ ). Jednako tako, studenti nisu potvrdili da su nastavnici uočavali i poticali razvoj njihovih potencijala i talenata, odnosno, niti se s tim slažu, niti se ne slažu ( $M = 3,104$ ).

Posebice je zabrinjavajuće što su studenti, budući učitelji, vrlo loše procijenili pomoć nastavnika u razumijevanju njihovih emocija ( $M = 2,69$ ;  $SD = 1,04$ ), te mogućnost izražavanja svojih vlastitih emocija u nastavi ( $M = 3,12$ ;  $SD = 0,98$ ), što se odrazilo i na njihove stavove. Također, studenti su istaknuli da su se i nastavnici suzdržavali od izražavanja emocija, te da nisu mogli baš osjetiti njihovu ljubav prema svom nastavničkom pozivu. Na temelju toga postavlja se pitanje jesu li uopće studenti uspjeli razviti smislene i bliske odnose sa svojim



sveučilišnim nastavnicima, u kojima bi se mogli razvijati i iz kojih bi mogli istinski razumjeti važnost takvog odnosa. Ukoliko to nije slučaj, tada se studenti eventualno mogu pozvati na svoja prijašnja pozitivna iskustva i bliskih odnosa u sustavu osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, odnosno prisjetiti se svojih omiljenih učitelja (Kyriacou i Cheng, 1993). Svjesno ili nesvjesno tada mogu „kopirati“ njihov pristup u nastavi.

Svaki bi nastavnik koji obrazuje buduće učitelje trebao pomoći svojim studentima u razumijevanju njihovih emocija, i pozitivnih i negativnih, jer je odgojno i obrazovno djelovanje učitelja prije svega vrlo emocionalna praksa. No, i sam proces postajanja učiteljem, posebice prva iskustva poučavanja u okviru školske prakse mogu prouzročiti čitav spektar emocija. (Hargreaves, 2001; Hagenauer, Gläser-Zikuda i Volet, 2016; Timoštšuk i Ugaste, 2012) Nastavnikova je uloga da pomogne studentima u njihovu razumijevanju, te da potiče razvijanje njihove *emocionalne kompetencije*, odnosno primjereno iskazivanje emocija. Uz to, treba im pružiti podršku u *regulaciji emocija*, koja kao širi pojam podrazumijeva način na koji upravljaju svojim emocijama, odnosno vrstom emocija, njihovim pojavljivanjem, doživljavanjem i u konačnici njihovim iskazivanjem (Gross, 2008; Hagenauer i Volet, 2014). Time se budući učitelji razvijaju u profesionalnom smislu (Timoštšuk i Ugaste, 2012), ali i u osobnom.

Ako se uzme u obzir da su upravo emocije i njihovo primjereno izražavanje presudno važne za stvaranje bliskog i privrženog odnosa između učitelja i učenika (na bilo kojoj razini sustava odgoja i obrazovanja), koji je pak preduvjet za razvoj učenika, onda su rezultati ne samo zabrinjavajući, već i poražavajući. Od njih, budućih učitelja, očekuje se da jednog dana svojim učenicima pomognu da postanu samopouzdana, empatični, kompetentni, aktivni, produktivni i kreativni građani demokratskog društva (Malm, 2009), no u isto vrijeme im se ne pružaju prikladna pedagoška znanja i iskustva koja će im pomoći u tim nastojanjima. Čini se da većina sveučilišnih nastavnika zaboravlja kako na pojedinca značajniji utjecaj imaju djela (iskustvo) nego riječi, te odnos sa studentima. Van Manen (2008) upozorava da istinska briga za studente ne podrazumijeva samo „formalnu“ brigu nastavnika za studente koja je samorazumijevajuća i apstraktna, već podrazumijeva brigu za studente kao osobe sa svojim identitetom i osobnošću, s kojima imaju konkretnu interakciju.

Loughran (prema Hogg i Yates, 2013) napominje da studenti više uče promatranjem ponašanja i djelovanja nastavnika, nego slušanjem onoga što on govori. Prema tome, veći utjecaj na studente može imati njegov pristup i implicitne vrijednosti nego teorijska znanja koja prezentira studentima. Ukoliko je oboje usklađeno, tada studenti vrlo lako mogu prepoznati autentičnost nastavnika, što je također iznimno važno za mijenjanje njihovih stavova. Hamilton

i Pinnegar (2000, str. 237) ističu da će se studenti angažirati u tom procesu tek ako vjeruju da je ono što nastavnik poučava „istinito, točno, primjereno i vrijedno“, te ako imaju povjerenja u njega. Prema njima, visokoškolski nastavnik može zavrijediti povjerenje od svojih studenata jedino ako prema njima iskazuje brigu, ljubav i naklonost. Upravo bi to trebalo biti u središtu njihovih iskustava tijekom studija. Da se visokoškolski nastavnici koji odgajaju i obrazuju buduće učitelje zaista vode time,

bili bismo posvećeni razvoju naših studenata te bismo bili spremni što god je potrebno u našem vlastitom sustavu uvjerenja da bismo bili nastavnici. Da smo kao nastavnici vrijedni povjerenja, ponašali bismo se prema našim studentima točno onako kako od njih očekujemo da se ponašaju prema svojim budućim učenicima. Pokušali bismo se osloboditi predrasuda i djelovati na kulturalno relevantan način. (...) Ozbiljno bismo shvatili našu ulogu mentora da i naši studenti kao budući učitelji budu vrijedni povjerenja. Zahtijevali bismo njihov integritet i iskreno djelovanje (Hamilton i Pinnegar, 2000, str. 238).

Drugim riječima, i visokoškolski nastavnici težili bi unaprjeđenju vlastite prakse i bili otvoreni prema promjenama. Hamilton i Pinnegar (2000) potvrđuju da je za to iznimno važno da nastavnici kritički propituju vlastito djelovanje i praksu, odnosno prikupljaju podatke i povratne informacije od svojih studenata i kolega nastavnika, te čine samorefleksiju o svojim motivima i razmišljanjima. No, samorefleksija nije jedini način. Od velike koristi svakom nastavniku i učitelju mogu biti i akcijska istraživanja.

Primjerice, Simel i Bogner (2017) akcijskim su istraživanjem pokazali da visokoškolski nastavnici zaista mogu unaprijediti svoju praksu te pomoći studentima u osvještavanju vrijednosti i mijenjanju stavova ukoliko im za to ponude i stvore primjerene uvjete. Naime, sa studentima se u okviru kolegija Pedagogija na nastavničkom studiju raspravljalo i iskustveno ostvarivalo teme vezane uz sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju. Pri tome je studentima omogućeno da slobodno i neometano iznose vlastite stavove i iskustva, da se otvore prema novim iskustvima, te o njima kritički i konstruktivno raspravljaju s ostalim sudionicima u nastavi tijekom cijelog semestra. Također, poticalo se izražavanje njihovih emocija u nastavi te njihovo razumijevanje, te su se i njihovi potencijali pokušali afirmirati u nastavi što je trebalo doprinijeti razvoju njihove pozitivne slike o sebi. Uz to, studenti su imali mogućnost kreativno i stvaralački se izražavati, usmjeravati se na svoju budućnost uz optimizam i nadu. Na kraju semestra i kolegija, studenti su zaista iskazali pozitivnije stavove, nego na početku ili tijekom semestra, te kroz vlastito iskustvo uvidjeli i shvatili važnost svih tema koje su se ostvarivale u nastavi.

U skladu s tim, u **hipotezi 3 (H3)** pretpostavljeno je kako **postoji povezanost između iskustava studenata 5. godine vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju tijekom studija**

**i njihovih stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.** Odnosno, pretpostavilo se da će iskustvo sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju biti povezano sa stavovima studenata o tim sastavnicama. Da bi se podaci mogli analizirati, iskustva pozitivne orijentacije u odgoju, odnosno njezinih sastavnica, također su grupirana u tri kategorije, kao i stavovi (tablica 26).

Tablica 26: Prosječne vrijednosti iskustava studenata (N = 177)

	M	SD
Iskustvo_odgojne vrijednosti i otvorenost	3.623	.715
Iskustvo_ potencijali, usmjerenost na budućnost, slika o sebi	<b>3.313</b>	.694
Iskustvo_ emocije i kreativnost	<b>3.138</b>	.739

Iz tablice 26 može se vidjeti da su i dalje iskustva studenata vezana uz izražavanje pozitivnih emocija te poticanja kreativnosti i stvaralaštva u visokoškolskoj nastavi najlošije procijenjena ( $M = 3,138$ ;  $SD = 0,739$ ), a slijede ih odmah iskustva u razvijanju potencijala i talenata, razvoj njihove pozitivne slike o sebi te usmjerenosti na budućnost ( $M = 3,313$ ;  $SD = 0,694$ ). Kako bi se provjerila povezanost tako grupiranih iskustava i stavova studenata o sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije ( $r$ ) (tablica 27).

Tablica 27: Koeficijenti korelacije za upitnik POO i Iskustva u obrazovanju te njihovih subskala

(N = 177)

	POO_SUM	POO_Otvorenost	POO_Potencijali	POO_Kreativnost
Iskustvo_Obrazovanju_SUM	,093	,096	,110	<b>,159*</b>
Iskustvo_Obrazovanju_Kreativnost	,098	,043	,111	<b>,244**</b>
Iskustvo_Obrazovanju_Potencijali	,082	,010	,117	<b>,178*</b>
Iskustvo_Obrazovanju_Odgojne vrijednosti i otvorenost	,086	<b>,152*</b>	,097	,045

\* $p < 0.05$

\*\* $p < 0.01$

Iz tablice 27 vidi se slaba, ali statistički značajna pozitivna korelacija između iskustva vezanog uz odgojne vrijednosti i otvorenost za iskustva te stavova o tim sastavnicama ( $r = 0,152$ ;  $p < 0.05$ ), kao i između iskustva vezanog uz kreativnost, stvaralaštvo i pozitivne emocije te stavova o tim sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju ( $r = 0,244$ ;  $p < 0.05$ ). Drugim

riječima, iskustvo kakvo su studenti imali u visokoškolskoj nastavi u svezi s pojedinim sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju odrazilo se na njihove stavove o tim sastavnicama. Primjerice, studenti su među svojim iskustvima najpozitivnije procijenili iskustvo s odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva ( $M = 3,62$ ;  $SD = 0,715$ ), pa su samim time među njihovim stavovima najpozitivniji oni vezani uz te sastavnice ( $M = 4,58$ ;  $SD = 0,374$ ). Jednako tako, relativno negativno procijenjena iskustva studenata s kreativnosti i stvaralaštvom te pozitivnim emocijama u nastavi ( $M = 3,138$ ;  $SD = 0,7393$ ) negativno su se odrazila i na njihove stavove; odnosno, stavovi su najmanje pozitivni upravo prema tim sastavnicama ( $M = 4,14$ ;  $SD = 0,40$ ). Na temelju dobivenih pozitivnih korelacija, moguće je da će studenti imati pozitivnije stavove o pozitivnoj orijentaciji u odgoju ukoliko i njihova iskustva s tom orijentacijom u nastavi budu pozitivna. To potvrđuje činjenicu da promjene u stavovima ne moraju nužno biti pozitivne, ovisno o iskustvu studenata.

Dobiveni rezultati ukazali su i na druge povezanosti koje hipotezama nisu bile predviđene. Naime, iz tablice 27 primjetna je slaba, ali statistički značajna slaba pozitivna korelacija između ukupnih iskustava studenata vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju i njihovih stavova o kreativnosti, stvaralaštvu i pozitivnim emocijama ( $r = 0,159$ ;  $p < 0,05$ ). Dakle, moguće je da, ukoliko cjelokupno iskustvo studenata u visokoškolskoj nastavi bude pozitivno, budu pozitivniji i stavovi studenata o kreativnosti i stvaralaštvu te pozitivnim emocijama. Ta korelacija također ne čudi s obzirom na međusobnu povezanost sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju.

## 6.5. Emocionalna empatija studenata i njihovi stavovi o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

Iz tablice 28 vidi se da studenti 1. i 5. godine iskazuju relativno visoke razine empatije. Odnosno, što su viši rezultati na skali, to je i razina empatije viša (Raboteg-Šarić, 2002). No, među studentima 1. i 5. godine nema statistički značajne razlike s obzirom na empatiju ( $t = -1.879$ ,  $p > 0.05$ ).

Tablica 28: Deskriptivna statistika na skali empatije

Godina studija	N	M	SD	t	p	d
1. godina studija	290	<b>4.166</b>	.4816	-1.879	.061	-0.181
5. godina studija	177	<b>4.249</b>	.4331			-0.090

Ti su rezultati potvrdili da su studenti učiteljskih studija većinom motivirani potrebom da se brinu za druge i da ih razumiju (Kyriacou i Coulthard, 2000; Scheuring-Leipold, 2007; Bethere, Pavitola i Ulmane-Ozolina, 2014), što je značajno povezano s njihovom empatijom (Hoffman, 2010). Simpson i Saksen (2014) također potvrđuju da bi učitelji prije svega trebali razvijati svoju empatiju, odnosno da je ona ključna za njihov osobni i profesionalni razvoj. Naime, da bi učitelj mogao uspostaviti odnos s učenicima ili studentima, odnosno razviti *zajednicu* u kojoj će se svi moći razvijati, važno je da razumije njihovu perspektivu kako bi uopće mogao zamisliti i osjetiti kako se oni osjećaju (Kohn, 2006). Kohn (2006, str. 102) pojašnjava kako je takva zajednica mjesto na kojemu su...

(...) briga i povjerenje iznad svakih restrikcija i prijetnji, na kojemu jedinstvo i ponos (zbog postignuća te ostvarivanja vlastitog smisla) zamjenjuju pobjeđivanje i gubljenje, na kojemu se svakoj osobi pruža pomoć i inspiracija da živi vrijednosti poput ljubaznosti, pravednosti i odgovornosti. Takva zajednica zadovoljava potrebe učenika za osjećajem kompetentnosti, povezanosti s drugima i autonomijom. Učenici imaju mogućnost promišljati i raspravljati o tim vrijednostima te djelovati u skladu s njima, dok u isto vrijeme stječu iskustva koja promiču njihovu empatiju i razumijevanje drugih.

**U hipotezi 4 (H4)** pretpostavljeno je da **postoji pozitivna povezanost između rezultata na skali empatije i stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju**. Odnosno, pretpostavilo se da će svi studenti, koji iskazuju više razine empatije imati i pozitivnije stavove prema pojedinim sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju. Kako bi se odredilo jesu li veći

rezultati na skali empatije pozitivno povezani sa stavovima studenata, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije (r) (tablica 29).

Tablica 29: Koeficijenti korelacije stavova studenata i njihove empatije (N = 467)

	POO_SUM	POO_Otvorenost	POO_Potencijali	POO_Kreativnost
Empatija_SUM	<b>,476**</b>	<b>,398**</b>	<b>,386**</b>	<b>,400**</b>

\*\*p<0.01

Iz tablice 29 vidi se da je veći rezultat na skali empatije umjereno, ali statistički značajno pozitivno povezan s ukupnim rezultatom na skali stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju ( $r = 0,476$ ;  $p < 0.01$ ) i njegovim subskalama. Moguće je, dakle, da veći rezultat na skali empatije dovodi do pozitivnijeg izražavanja stavova o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva, o usmjerenosti na potencijale i talente učenika, usmjerenosti na budućnost te razvoju slike o sebi i o kreativnosti i stvaralaštvu te pozitivnim emocijama.

Takvi su rezultati očekivani, jer prema brojnim autorima (primjerice Hoffman, 2010; Cooper, 2004; Noddings, 2010) briga za druge, suosjećanje i empatija povezana je s njihovom željom da pomognu učenicima u njihovu cjelovitu razvoju. To pak znači da će s učenicima vjerojatno uspostaviti smislenije i toplije odnose, te će im biti prirodnije usmjeriti se na njihove potencijale i talente. Dakle, empatija studenata svakako doprinosi pozitivnim stavovima studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.

## 6.6. Životna orijentacija studenata (optimizam/pesimizam) i njihovi stavovi o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

Studenti 1. i 5. godine u okviru upitnika ispunjavali su i test životne orijentacije, koji pokazuje nagnju li više optimizmu ili pesimizmu. Njihovi su rezultati prikazani u tablicama 30 i 31.

Tablica 30: Deskriptivna statistika na upitniku životne orijentacije studenata 1. godine (N = 290)

	Min	Max	M	SD
1. U trenucima nesigurnosti, obično očekujem da će se dogoditi nešto loše.	1,00	5,00	2,6172	1,20051
4. Uvijek gledam optimistično na svoju budućnost.	1,00	5,00	3,7069	1,01900
10. Sve u svemu, očekujem u životu više dobrih nego loših stvari.	1,00	5,00	4,2414	,86673
M_Optimizam	1,67	5,00	<b>3,5218</b>	,55848

Tablica 31: Deskriptivna statistika na upitniku životne orijentacije studenata 5. godine (N = 177)

	Min	Max	M	SD
1. U trenucima nesigurnosti, obično očekujem da će se dogoditi nešto loše.	1,00	5,00	3,5254	1,07168
4. Uvijek gledam optimistično na svoju budućnost.	1,00	5,00	3,9379	,87359
10. Sve u svemu, očekujem u životu više dobrih nego loših stvari.	2,00	5,00	4,4181	,71136
M_Optimizam	1,67	5,00	<b>4,0527</b>	1,47058

Iz tablica 30 i 31 može se uočiti da studenti više nagnju optimizmu kao životnoj orijentaciji, nego pesimizmu, iako je ukupna srednja vrijednost na skali kod studenata 5. godine (M = 4,05) nešto pozitivnija od srednje vrijednosti kod studenata 1. godine (M = 3,52). To potvrđuje slična istraživanja (primjerice Leontopoulouova i Trilivova, 2012), prema kojima studenti imaju većinom optimističan pogled na život. Prema Woolfolk Hoy (2012), optimizam učitelja, odnosno njegov osjećaj samoeфикаsnosti, povjerenje u razvojne mogućnosti, sposobnosti, kao i u akademski uspjeh učenika u kontekstu obrazovanja učitelja iznimno su važni. Ističe da je, prije svega, važan jer doprinosi motivaciji i suradnji nastavnika i studenata te jer ujedno razvija i njeguje optimizam i u studenata, budućih učitelja.

U **hipotezi 5 (H5)** pretpostavljeno je da **postoji pozitivna povezanost između rezultata na skali životne orijentacije (optimist/pesimist) i rezultata na skali stavova**

**studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.** Dakle, pretpostavilo se da će studenti koji iskazuju optimističniji stav prema životu, odnosno nagnju optimizmu kao životnoj orijentaciji, imati pozitivnije stavove o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Naime, ona zahtijeva od studenata upravo da se usmjere na učenikove pozitivne osobine, potencijale i talente; dakle, na ono pozitivno, a ne negativno. U svrhu provjere povezanosti između optimizma i stavova o pojedinim sastavnicama izračunao se Pearsonov koeficijent korelacije ( $r$ ) (tablica 32).

Tablica 32: Koeficijenti korelacije stavova studenata i životne orijentacije ( $N = 467$ )

	POO_SUM	POO_Otvorenost	POO_Potencijali	POO_Kreativnos t
Optimizam_SUM	<b>,219**</b>	,096*	<b>,187**</b>	<b>,269**</b>

\* $p < 0.05$

\*\* $p < 0.01$

Iz tablice 32 može se vidjeti da je rezultat na skali životne orijentacije slabo, ali statistički značajno pozitivno povezan s ukupnim rezultatom na skali stavova ( $r = 0,219$ ;  $p < 0.01$ ). Najbolje je povezan sa stavovima studenata o pozitivnim emocijama te kreativnosti i stvaralaštvu u okviru pozitivne orijentacije u odgoju ( $r = 0.269$ ;  $p < 0.01$ ), a najslabije sa stavovima o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za iskustva ( $r = 0.096$ ;  $p < 0.05$ ).



## 6.7. Vrijednosti studenata i njihovi stavovi o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

U literaturi se posebice ističe da studenti upisuju studij s već oblikovanim sustavom vrijednosti, uvjerenjima i stavovima, te da njihovo osvještavanje i kritičko propitivanje za studente, ali i nastavnike, predstavlja velik, ali važan izazov. Iz tog su razloga i studenti u ovom istraživanju trebali procijeniti u kojoj su im mjeri vrijednosti navedene u tablici 33 važne kao usmjeravajuća načela u životu.

Tablica 33: Deskriptivna statistika na upitniku o vrijednostima (N = 467)

	M	SD
1. Društveno priznanje (poštovanje, divljenje)	3.715	.890
<b>2. Istinsko prijateljstvo (blisko druženje)</b>	<b>4.865</b>	<b>.399</b>
3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	4.604	.604
4. Mir u svijetu (svijet bez ratova i sukoba)	4.557	.664
5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)	4.465	.694
6. Nacionalna sigurnost (zaštita od napada)	4.345	.802
7. Osjećaj ispunjenosti (trajno usavršavanje)	4.649	.563
8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	4.612	.588
<b>9. Sigurnost obitelji (skrb o voljenim osobama)</b>	<b>4.865</b>	<b>.410</b>
<b>10. Sloboda (nezavisnost, sloboda izbora)</b>	<b>4.722</b>	<b>.552</b>
11. Spas duše (spas od grijeha, vječni život)	3.884	1.255
<b>12. Sreća (zadovoljstvo)</b>	<b>4.803</b>	<b>.434</b>
13. Svijet ljepote (ljepota prirode i umjetnost)	3.949	.811
<b>14. Ugodan život (sretan, uspješan)</b>	<b>4.707</b>	<b>.501</b>
15. Unutarnji sklad (bez unutarnjih konflikata)	4.638	.600
16. Uzbudljiv život (poticajan, aktivan život)	4.356	.725
17. Zadovoljstvo (lagodan život pun užitaka)	4.257	.883
18. Zrela ljubav (seksualna i duhovna bliskost)	4.651	.608

Iz tablice 33 vidljivo je da su studenti među ponuđenim vrijednostima visoko vrednovali *istinsko prijateljstvo* (blisko druženje) (M = 4.865; SD = 0.3998) te *sigurnost obitelji* (skrb o voljenim osobama) (M = 4.865; SD = 0.41). Najslabije ocijenjene vrijednosti jesu *društveno priznanje* (M = 3.715; SD = 0.9) i *spas duše* (M = 3.884; SD = 1.254). Kada se njihovi rezultati promotre zasebno, i dalje su im prioritetne gotovo iste vrijednosti (tablica 34).

Tablica 34: Deskriptivna statistika na upitniku vrijednosti za studente 1. i 5. godine

1. godina (N = 290)					5. god. (N = 177)			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
1. Društveno priznanje (poštovanje, divljenje)	1,00	5,00	3,6759	,91797	1,00	5,00	3,7797	,84075
<b>2. Istinsko prijateljstvo (blisko druženje)</b>	2,00	5,00	<b>4,8759</b>	,37909	2,00	5,00	<b>4,8475</b>	,43223
3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	2,00	5,00	4,6103	,60839	3,00	5,00	4,5932	,59692
4. Mir u svijetu (svijet bez ratova i sukoba)	1,00	5,00	4,5414	,69602	3,00	5,00	4,5819	,60801
5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)	2,00	5,00	4,4414	,68978	1,00	5,00	4,5028	,70003
6. Nacionalna sigurnost (zaštita od napada)	1,00	5,00	4,3379	,82956	2,00	5,00	4,3559	,75595
7. Osjećaj ispunjenosti (trajno usavršavanje)	2,00	5,00	4,6552	,56885	3,00	5,00	4,6384	,55830
8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	2,00	5,00	4,5069	,64030	3,00	5,00	<b>4,7853</b>	,43850
<b>9. Sigurnost obitelji (skrb o voljenim osobama)</b>	3,00	5,00	<b>4,8793</b>	,37562	3,00	5,00	<b>4,8418</b>	,46203
<b>10. Sloboda (nezavisnost, sloboda izbora)</b>	2,00	5,00	<b>4,7069</b>	,54578	1,00	5,00	<b>4,7458</b>	,56185
11. Spas duše (spas od grijeha, vječni život)	1,00	5,00	3,9241	1,27300	1,00	5,00	3,8192	1,22524
<b>12. Sreća (zadovoljstvo)</b>	3,00	5,00	<b>4,8414</b>	,40200	3,00	5,00	<b>4,7401</b>	,47700
13. Svijet ljepote (ljepota prirode i umjetnost)	1,00	5,00	3,8966	,82121	2,00	5,00	4,0339	,78984
<b>14. Ugodan život (sretan, uspješan)</b>	<b>3,00</b>	<b>5,00</b>	<b>4,7310</b>	,48870	3,00	5,00	4,6667	,51859
15. Unutarnji sklad (bez unutarnjih konflikata)	2,00	5,00	4,5966	,63844	3,00	5,00	4,7062	,52615
16. Uzbudljiv život (poticajan, aktivan život)	2,00	5,00	4,3552	,73569	2,00	5,00	4,3559	,70942
17. Zadovoljstvo (lagodan život pun užitaka)	1,00	5,00	4,2310	,89117	1,00	5,00	4,2994	,86972
18. Zrela ljubav (seksualna i duhovna bliskost)	2,00	5,00	4,6414	,61892	2,00	5,00	4,6667	,59033

Iz tablice 34 vidljivo je da je studentima 1. godine iznimno važna sigurnost obitelji (skrb o voljenim osobama) ( $M = 4,8793$ ) te istinsko prijateljstvo ( $M = 4,8759$ ). To potvrđuje rezultate prijašnjih istraživanja (primjerice Buote i suradnici, 2007) da je studentima u vrijeme tranzicije iz srednjoškolskog u visokoškolski kontekst, tj. u vrijeme upisa na fakultet iznimno važan i potreban osjećaj bliskosti te povezanosti kako bi se uspješno prilagodili. Takvu emocionalnu podršku osim od svoje obitelji dobivaju i od prijatelja koje upoznaju na studiju. Činjenica da su

te vrijednosti gotovo jednako važne i studentima 5. godine ukazuje da im je zapravo tijekom cijelog studiranja potrebna takva emocionalna podrška, a ne samo na početku. Iako, kod njih je vidljivo da s vremenom ipak prijatelji postaju važniji izvor podrške. Osim tih vrijednosti, studenti važnima smatraju i slobodu, sreću te ugodan život. Studentima i 1. i 5. godine najmanje je važna vrijednost *društveno priznanje*. To pak potvrđuje iskaze Morrisona i McIntyrea (1973) te Powella (prema Anopas, 2001), prema kojima su učitelji općenito više usmjereni na razvijanje odnosa s drugim ljudima, a manje su im važni ekonomski uspjeh, društvena pozicija i zarada, nego osobama drugih zanimanja.

No, kako bi se utvrdilo jesu li vrijednosti koje studenti odabiru kao najvažnije u svom životu povezane s njihovim stavovima o pozitivnoj orijentaciji u odgoju, izračunati su koeficijenti korelacije (tablica 35). Pri tome su u odnos sa stavovima stavljene one ključne vrijednosti koje su važne za ostvarivanje pozitivne orijentacije u odgoju, a to su prije svega sloboda (nezavisnost, sloboda izbora) te osjećaj ispunjenosti (trajno usavršavanje). Naime, da bi pojedinac mogao razvijati svoje potencijale i talente te ostvarivati one ciljeve koji su mu osobno važni, presudna je njegova autonomnost, odnosno sloboda da to može činiti. Drugim riječima, da mu ciljevi kojima treba težiti i kakvim čovjekom treba postati nisu nametnuti i tuđi. Također, ako pojedinac teži osjećaju ispunjenja, on će uvijek razvijati i ostvarivati svoje potencijale i talente. Logičnim slijedom, te su vrijednosti dovedene u odnos sa stavovima studenata o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za iskustva, te sa stavovima o usmjerenosti na potencijale i talente, razvoj pozitivne slike o sebi i usmjerenosti na budućnost.

Dakle, u **hipotezi 6 (H6)** pretpostavljeno je da **postoji pozitivna povezanost između vrijednosti slobode i osjećaja ispunjenosti te stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju.**

Tablica 35: Koeficijenti korelacije stavova i vrijednosti (N = 467)

	POO	POO_Otvorenost	POO_Potencijali	POO_Kreativnost
1. Društveno priznanje (poštovanje, divljenje)	-.013	-.018	-.016	.015
2. Istinsko prijateljstvo (blisko druženje)	.064	.079	.071	.005
3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	.312**	.234**	.252**	.290**
4. Mir u svijetu (svijet bez ratova i sukoba)	.289**	.229**	.268**	.237**
5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)	.286**	.233**	.268**	.229**
6. Nacionalna sigurnost (zaštita od napada)	.211**	.204**	.190**	.149**
<b>7. Osjećaj ispunjenosti (trajno usavršavanje)</b>	<b>.149**</b>	<b>.140**</b>	<b>.160**</b>	<b>.093*</b>
8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	.309**	.295**	.247**	.225**
9. Sigurnost obitelji (skrb o voljenim osobama)	.199**	.248**	.197**	.048
<b>10. Sloboda (nezavisnost, sloboda izbora)</b>	<b>.197**</b>	<b>.194**</b>	<b>.175**</b>	<b>.128**</b>
11. Spas duše (spas od grijeha, vječni život)	.103*	.067	.098*	.079
12. Sreća (zadovoljstvo)	.163**	.185**	.166**	.048
13. Svijet ljepote (ljepota prirode i umjetnost)	.219**	.116*	.192**	.236**
14. Ugodan život (sretan, uspješan)	.148**	.190**	.113*	.049
15. Unutarnji sklad (bez unutarnjih konflikata)	.281**	.254**	.251**	.182**
16. Uzbudljiv život (poticajan, aktivan život)	.222**	.232**	.182**	.146**
17. Zadovoljstvo (lagodan život pun užitaka)	.104*	.136**	.093*	.044
18. Zrela ljubav (seksualna i duhovna bliskost)	.220**	.205**	.199**	.140**

\* p<0.05

\*\*p<0.01

Iz tablice 35 vidljivo je da postoji slaba, ali statistički značajna pozitivna korelacija između vrijednosti slobode i stavova studenata o odgojnim vrijednostima ( $r = 0,194$ ;  $p < 0,01$ ) te stavova o usmjerenosti na potencijale i talente, razvoj pozitivne slike o sebi i usmjerenost na budućnost ( $r = 0,175$ ;  $p < 0,01$ ). Vrlo je slična povezanost stavova i s osjećajem ispunjenosti ( $r = 0,140$ ;  $p < 0,01$  za stavove o odgojnim vrijednostima;  $r = 0,160$ ;  $p < 0,01$  za usmjerenost na potencijale i talente, razvoj pozitivne slike o sebi i usmjerenost na budućnost). Dakle, moguće je da će studenti kojima su sloboda i osjećaj ispunjenosti osobno važni kao usmjeravajuća

načela u životu zaista imati pozitivnije stavove o navedenim sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju.

Rezultati u tablici 35 ukazali su i na nekoliko drugih statistički značajnijih korelacija. Primjerice, s ukupnim rezultatom na skali stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju najbolje je povezana vrijednost *jednakost* ( $r = 0,312$ ;  $p < 0,01$ ), i to posebice sa stavovima o kreativnosti, stvaralaštvu i pozitivnim emocijama ( $r = 0,290$ ;  $p < 0,01$ ). Važno je napomenuti da se pri tome pod jednakošću ne misli na jednakost svih studenata u njihovim sposobnostima i mogućnostima, te s obzirom na spol, rasu ili vjeru, već na jednake mogućnosti razvoja i napredovanja za sve (Rokeach, 1973). Rivers i Sanders (2002) također pod jednakošću podrazumijevaju da svi studenti imaju jednake uvjete za razvoj svih svojih potencijala. Sahlberg (2012) u tom smislu zaključuje da je iznimno važno da svi učenici (nebitno na kojoj su razini sustava odgoja i obrazovanja) imaju jednake mogućnosti za kvalitetnim obrazovanjem, bez obzira na to odakle dolaze, tko su im roditelji i kakvog su društvenog položaja, ili koju su školu učenici prethodno pohađali. Ukoliko se stavovi o kreativnosti promotre s takvog stajališta jednakosti, onda ne čudi njihova međusobna povezanost.

Osim jednakosti, sa stavovima studenata pozitivno je povezano i samopoštovanje ( $r = 0,309$ ;  $p < 0,01$ ), i to posebice sa stavovima o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za iskustva ( $r = 0,295$ ;  $p < 0,01$ ). To znači da će pojedinci koji imaju dobro mišljenje o sebi (Rokeach, 1973), odnosno vjeruju da su vrijedni pažnje, ljubavi, uspjeha ujedno iskazivati i pozitivnije stavove prema odgojnim vrijednostima poput slobode i otvorenosti prema novim iskustvima, ali i svim ostalim sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju. Nadalje, sa stavovima su značajno povezane i vrijednosti poput mira u svijetu ( $r = 0,289$ ;  $p < 0,01$ ), mudrosti ili zrelog promišljanja o svijetu ( $r = 0,286$ ;  $p < 0,01$ ), te unutarnjeg sklada (bez unutarnjih konflikata) ( $r = 0,281$ ;  $p < 0,01$ ).

Ako se primjerice povezanost stavova studenata i vrijednost poput mira u svijetu (svijeta bez sukoba) stavi u kontekst današnjih ratnih događanja u svijetu, razumljiva je njihova povezanost. Da bi se pojedinac mogao usmjeriti na nešto pozitivno (u ovom slučaju na potencijale i talente učenika) te da bi se u tom smislu zajedno s učenicima mogao razvijati, važno je da se ipak osjeća i psihološki sigurnim i slobodnim, da su njegove temeljne ljudske potrebe, među kojima je i potreba za sigurnošću (Maslow, 1954), ostvarene i zadovoljene. Također, ako student visoko vrednuje vrijednosti poput mudrosti odnosno zrelog promišljanja o svijetu i unutarnjeg sklada, njegovi će stavovi biti pozitivniji (i to posebice o usmjerenosti na potencijale i talente, razvoj pozitivne slike o sebi i usmjerenosti na budućnost;  $r = 0,268$ ;  $p <$

0,01) jer shvaća važnost ostvarivanja potencijala i talenata za cjeloviti razvoj učenika i za njegovu dobrobit, kao i važnost življenja vlastitih vrijednosti kako ne bi došlo do unutrašnjeg konflikta.

Kako bi se provjerilo koja vrijednost najbolje predviđa ukupni rezultat na skali stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju, napravljena je stupnjevita regresijska analiza (tablica 36).

Tablica 36: Rezultati regresijske analize za kriterije ukupnog rezultata na skali stavova studenata

	Model	B	SE B	$\beta$	R <sup>2</sup>	F
1	(Constant)	113.304	4.171		0.097	50.047
	3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	6.355	.898	.312**		
2	(Constant)	94.566	5.201		0.157	43.045
	3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	5.172	.894	.254**		
	8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	5.244	.918	.250**		
3	(Constant)	88.451	5.387		0.181	34.102
	3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	4.200	.919	.206**		
	8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	4.659	.919	.222**		
	5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)	2.976	.800	.168**		
4	(Constant)	81.164	5.763		0.200	28.859
	3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	3.948	.913	.194**		
	8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	3.681	.956	.176**		
	5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)	2.683	.796	.151**		
	15. Unutarnji sklad (bez unutarnjih konflikata)	3.075	.925	.150**		
5	(Constant)	77.940	5.855		0.212	24.801
	3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	3.098	.963	.152**		
	8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	3.543	.951	.169**		
	5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)	2.362	.801	.133**		
	15. Unutarnji sklad (bez unutarnjih konflikata)	2.818	.924	.137**		
	4. Mir u svijetu (svijet bez ratova i sukoba)	2.282	.866	.123**		
6	(Constant)	72.348	6.280		0.222	21.825
	3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	2.994	.959	.147**		
	8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	3.292	.952	.157**		
	5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)	2.222	.799	.125**		
	15. Unutarnji sklad (bez unutarnjih konflikata)	2.476	.931	.121**		
	4. Mir u svijetu (svijet bez ratova i sukoba)	2.236	.862	.121**		
	18. Zrela ljubav (seksualna i duhovna bliskost)	2.076	.871	.103**		

\* p<0.05, \*\*p<0.01

Rezultati regresijske analize iz tablice 36 pokazali su da šesti korak i navedenih 6 varijabli objašnjavaju 22,2 % varijance stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Najznačajnijim prediktorima pokazale su se vrijednosti *samopoštovanje* ( $\beta = 0,157$ ;  $p < 0,01$ ) i *jednakost* ( $\beta = ,147$ ;  $p < ,01$ ).

#### 6.8. Zadovoljstvo studenata visokoškolskim obrazovanjem i njihovi stavovi o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

Studenti su u okviru upitnika procjenjivali i svoje zadovoljstvo visokoškolskim obrazovanjem, koje je uz njegov organizacijski aspekt (poput rasporeda nastave, veličine studijskih grupa, ponude pedagoških kolegija) obuhvaćalo i njihov osobni i profesionalni razvoj, ostvarene prijateljske odnose, kvalitetu nastave te pristup nastavnika (prosječno). Srednje vrijednosti po pojedinim indikatorima njihova zadovoljstva prikazane su u tablici 37.

Tablica 37: Deskriptivna statistika na skali zadovoljstva visokoškolskim obrazovanjem (N = 177)

	Min	Max	M	SD
1. pristupom studentima većine nastavnika	1.00	5.00	3.59	.793
2. kvalitetom nastave većine kolegija	1.00	5.00	3.14	.883
3. ponudom pedagoških kolegija tijekom visokoškolskog obrazovanja	1.00	5.00	3.25	.958
4. veličinom studijskih grupa	1.00	5.00	3.64	1.019
5. rasporedom nastave	1.00	5.00	<b>2.86</b>	1.367
6. vlastitim profesionalnim razvojem	1.00	5.00	<b>3.70</b>	.921
7. vlastitom aktivnošću u nastavi većine kolegija	1.00	5.00	3.65	.886
8. vlastitim osobnim razvojem	1.00	5.00	<b>3.84</b>	.899
9. ostvarenim prijateljskim odnosima	1.00	5.00	<b>4.40</b>	.807

Iz tablice 37 može se vidjeti da studenti 5. godine ne iskazuju previše zadovoljstva svojim visokoškolskim obrazovanjem. Osrednje su zadovoljni svojim osobnim ( $M = 3,84$ ) i profesionalnim razvojem ( $M = 3,70$ ), a još su manje zadovoljni pristupom studentima većine nastavnika ( $M = 3,59$ ) te kvalitetom nastave većine kolegija ( $M = 3,14$ ). Rezultati su razumljivi s obzirom na negativniju procjenu njihovih iskustava pozitivne orijentacije u odgoju tijekom studija. To dodatno potvrđuje teorijska uporišta kako su za osobni i profesionalni razvoj učitelja iznimno važni njihova pozitivna iskustva, odnosno iskustvo svih sastavnica pozitivne orijentacije u odgoju te topao i blizak odnos s nastavnikom.

Studenti su najzadovoljniji ostvarenim prijateljskim odnosima tijekom studija ( $M = 4,40$ ), a najmanje su zadovoljni organizacijskim aspektom – rasporedom nastave ( $M = 2,86$ ), ali i ponudom pedagoških kolegija ( $M = 3,25$ ).



Ti rezultati nešto su drukčiji od rezultata mnogo većeg i obuhvatnijeg istraživanja zadovoljstva studenata studijskim programima i spremnosti za tržište rada koje je u svibnju 2014. godine provela Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Međutim, potrebno je imati na umu da su u istraživanje bili uključeni svi studiji u Hrvatskoj. Prema njihovim rezultatima, općenito su studenti na integriranim studijima, poput učiteljskog, zadovoljniji kvalitetom poučavanja i odnosom nastavnika prema studentima. No, ipak su potvrdili da na većini fakulteta prevladava tradicionalni način poučavanja kroz predavačku nastavu, a sudjelovanje u projektnim aktivnostima i problemskom učenju slabije je zastupljeno na svim fakultetima. Napominju da je na svim studijima snažniji naglasak na teorijskim znanjima, i to na štetu praktičnih znanja, te je pri tome nastavnik i dalje glavni izvor informacija (Mrnjavac i Pivac, 2015).

Što se tiče važnosti prijateljskih odnosa tijekom studija kojima su studenti u ovom istraživanju najzadovoljniji, Mahzan Awang, Mydin Kutty i Razaq Amhmad (2014) ističu da su prijatelji koje studenti steknu upisom na fakultet primarni izvor njihove emocionalne podrške. Naime, većina njih daleko je od svojih obiteljskih domova i starih prijatelja. Stjecanje prijatelja te osjećaj pripadnosti i povezanosti pomaže studentima u boljoj i uspješnijoj prilagodbi na visokoškolski kontekst, što pridonosi i njihovim boljim akademskim uspjesima, procesu učenja, ali i ukupnom osjećaju subjektivne dobrobiti.

**U hipotezi 7 (H7) pretpostavljeno je da postoji pozitivna povezanost između zadovoljstva studenata 5. godine njihovim visokoškolskim obrazovanjem (studijem, studiranjem, nastavnicima, strukturom studija i ostvarenim prijateljskim odnosima), te njihovih stavova o pozitivnoj orijentacije u odgoju.** Kako bi se provjerila povezanost između zadovoljstva studijem i stavova studenata 5. godine o pojedinim sastavnicama pozitivne orijentaciju u odgoju, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije (tablica 38).

Tablica 38: Koeficijenti korelacije stavova zadovoljstva visokoškolskim obrazovanjem (N = 177)

	POO_SUM	POO_Otvorenost	POO_Potencijali	POO_Kreativnost
Zadovoljstvo studijem	.118	.151*	.085	.071

Iz tablice 38 vidi se da postoji vrlo slaba, ali statistički značajna pozitivna korelacija između zadovoljstva visokoškolskim obrazovanjem te stavova studenata o odgojnim vrijednostima i otvorenosti za nova iskustva ( $r = 0,151$ ;  $p < 0,05$ ). Kako bi se uočilo s kojim su

točno indikatorima zadovoljstva povezani navedeni stavovi studenata, i među njima je provjerena korelacija (tablica 39).

Tablica 39: Korelacija stavova studenata o odgojnim vrijednostima i otvorenosti te pojedinim indikatorima zadovoljstva studijem

	POO_Otvorenost
1. pristupom studentima većine nastavnika.	.114
2. kvalitetom nastave većine kolegija.	.071
3. ponudom pedagoških kolegija tijekom visokoškolskog obrazovanja.	-.008
4. veličinom studijskih grupa.	-.030
5. rasporedom nastave.	.072
6. vlastitim profesionalnim razvojem.	<b>.188*</b>
7. vlastitom aktivnošću u nastavi većine kolegija.	.106
8. vlastitim osobnim razvojem.	<b>.180*</b>
9. ostvarenim prijateljskim odnosima.	<b>.190*</b>

Iz tablice 39 vidljivo je da je zadovoljstvo ostvarenim prijateljskim odnosima slabo, ali statistički značajno povezano sa stavovima ( $r = 0,190$ ;  $p < 0,01$ ), potom zadovoljstvo profesionalnim razvojem ( $r = 0,180$ ;  $p < 0,01$ ) i osobnim razvojem ( $r = 0,180$ ;  $p < 0,01$ ). Takvi rezultati pokazuju da je i zadovoljstvo studenata povezano s njihovim stavovima o određenim odgojnim pitanjima. Na temelju rezultata moguće je zaključiti da će veće zadovoljstvo doprinijeti i pozitivnijim stavovima studenata. Prema tome, u kurikulumima obrazovanja učitelja trebao bi se staviti veći naglasak na i osobni, i na profesionalni razvoj studenata kako bi se uspješno mogli nositi sa svim izazovima u učionici.

Malm (2009) također potvrđuje da bi se više pozornosti trebalo posvetiti procesu postajanja učiteljem, a manje konačnim ishodima, odnosno pitanjima kakav bi učitelj trebao biti. Pri tome treba uzeti u obzir da su procesi osobnog razvoja i profesionalnog razvoja međusobno isprepleteni. Upravo zbog toga u programima treba pronaći ravnotežu na dobrobit svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

## 6.9. Procjena važnosti pozitivne orijentacije u odgoju u obrazovanju učitelja

Studenti su u upitniku procjenjivali i važnost te potrebu za ostvarivanjem pozitivne orijentacije u odgoju u njihovom visokoškolskom obrazovanju. U **hipotezama 8, 9 i 10 (H8, H9 i H10)** pretpostavljeno je kako studenti **smatraju da je na učiteljskim studijima potrebno osvijestiti važnost afirmiranja potencijala i talenata učenika, da im je potrebna podrška visokoškolskih nastavnika u ostvarivanju njihovih vlastitih potencijala i talenata, te kako bi trebali naučiti kako organizirati nastavu koja afirmira potencijale i talente učenika.**

Tablica 40: Deskriptivna statistika na skali procjene potrebe i važnosti pozitivne orijentacije u odgoju u kurikulumu obrazovanja učitelja

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Na učiteljskim studijima potrebno je osvijestiti potrebu i važnost afirmiranja mogućnosti, potencijala i talenata odgajnika.	467	1,00	5,00	4,5589	,66347
2. Studentima učiteljskih studija nije potrebna podrška nastavnika u ostvarivanju njihovih mogućnosti, potencijala i talenata.	467	1,00	5,00	4,2013	,95957
3. Cilj pozitivne orijentacije u odgoju u visokoškolskom obrazovanju učitelja jest priprema budućih učitelja za odgojno djelovanje usmjereno na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente učenika.	467	1,00	5,00	4,4625	,66503
4. Ostvarivanjem pozitivne orijentacije u odgoju na učiteljskim studijima trebalo bi se pomoći studentima u vlastitom procesu samoostvarenja.	467	1,00	5,00	4,4411	,64710
5. Studenti učiteljskih studija trebali bi naučiti organizirati nastavu koja afirmira mogućnosti, potencijale i talente učenika.	467	1,00	5,00	4,7024	,58160
Valid N ( <i>listwise</i> )	467				

Iz tablice 40 vidljivo je da studenti 1. i 5. godine smatraju kako je najvažnije da nauče organizirati nastavu koja afirmira mogućnosti, potencijale i talente učenika ( $M = 4,702$ ). Također, smatraju da je na učiteljskim studijima potrebno osvijestiti potrebu i važnost afirmiranja mogućnosti, potencijala i talenata odgajnika ( $M = 4,559$ ).

Ti su dobiveni rezultati potvrdili dosadašnja slična istraživanja (primjerice Weatherby-Fell i Vincent, 2005) prema kojima i studenti, ali i učitelji koji su već u praksi, ističu da im je nužno potrebno obrazovanje u području dobrobiti i otpornosti učenika, kako bi mogli pružiti učenicima ono što im je potrebno za zdrav i pozitivan cjeloviti razvoj.

Studenti se uglavnom slažu da im nije potrebna podrška u ostvarivanju njihovih potencijala i talenata ( $M = 4,2013$ ), što je bilo vrlo iznenađujuće. No, ukoliko se taj rezultat promotri posebno za 1. godinu i posebno za 5. godinu, dobiva se jasnija slika (tablica 41).

Tablica 41: Deskriptivna statistika na čestici podrške u ostvarivanju potencijala i talenata

Godina studija	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
1. godina	290	2,00	5,00	<b>4,3448</b>	,79687
5. godina	177	1,00	5,00	<b>2,0339</b>	1,14266

Iz tablice 41 vidljivo je kako zapravo studenti 1. godine smatraju da im nije potrebna pomoć i podrška sveučilišnih nastavnika u ostvarivanju njihovih potencijala i talenata, a ne studenti 5. godine, iako su i kod njih odgovori bili prilično raspršeni ( $SD = 1,14$ ). To se pak potencijalno može objasniti pretjeranim samopouzdanjem studenata na početku studija (Rijavec, Miljević-Ridički i Vizek Vidović, 2006), o čemu je već ranije bilo riječi. No, jednako tako, upitno je što oni podrazumijevaju pod pomoći i podrškom nastavnika, ovisno o njihovim dosadašnjim iskustvima u školskom kontekstu. Činjenica da su studenti 5. godine potvrdili da im je tijekom studija općenito potrebna potpora, potvrđuje i njihovu potrebu za razvijanjem bliskih odnosa s nastavnicima, kako bi se mogli uspješno osobno i profesionalno razvijati. Coulter (prema Scheuring-Leipold, 2007) ističe da studenti učiteljskih studija (za razliku od studenata drugih usmjerenja) veliku pozornost pridaju upravo odnosima s ljudima, i to posebice uspostavljanju bliskih odnosa.

No, ti su rezultati i zabrinjavajući ako se uzme u obzir da su studenti isticali kako visokoškolski nastavnici većinom nisu prepoznavali njihove potencijale i talente, niti su stvarali uvjete za njihov razvoj. Moguće je da je izostala podrška koja je studentima očito bila potrebna. Karmos i Jacko (1977) potvrđuju da je studentima tijekom studiranja ipak važniji osobni razvoj, u smislu razvijanja osjećaja vlastite vrijednosti, samopoštovanja, nego što su to znanja i kompetencije koje trebaju steći. Dakle, ono što je studentima na određen način najpotrebnije, upravo toga manjka u ostvarivanju kurikulum obrazovanja učitelja – smislenih i značajnih iskustava u podržavajućim i bliskim odnosima s visokoškolskim nastavnicima. A ako studenti

zbog toga budu neuspješni u svojoj brizi za učenike i ne uspiju uspostaviti blizak odnos s njima, to za njih može biti izvor velikih poteškoća i frustracija. Naime, ukoliko su im bliski i podržavajući odnosi osobno važni kao vrijednosti, a ne mogu ih ostvariti, mogu osjećati veliku krivnju, koju Hargreaves i Tucker (prema Malm, 2009) nazivaju čak depresivnom krivnjom.

#### 6.10. Pozadina stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju

Nakon anketiranja studenata 1. i 5. godine, podatci o njihovim stavovima o pozitivnoj orijentaciji u odgoju obrađeni su upotrebom SPSS računalnog programa za statističku obradu podataka. Kao što je vidljivo u prikazu rezultata i njihovoj interpretaciji, tvrdnje o izražavanju pozitivnih emocija i humora te kreativnosti i stvaralaštvu učitelja pokazale su se najlošije procijenjenima u odnosu na ostale sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju. S obzirom na njihovu iznimnu važnost za ostvarivanje te orijentacije, kroz razgovor u fokus grupama sa studentima 5. godine htjelo se doznati što je u pozadini tih stavova te kakvu ulogu u tome, prema njihovom mišljenju, ima kurikulum obrazovanja učitelja.

Prosječne vrijednosti bile su najniže na tvrdnjama vezanim uz učiteljevo iskazivanje emocija u odgojno-obrazovnom procesu (za 1. godinu  $M = 3,03$ ; za 2. godinu  $M = 3,74$ ), te uz njegovu kreativnost i stvaralaštvo kao preduvjet kreativnosti i stvaralaštva učenika (za 1. godinu  $M = 3,40$ ; za 2. godinu  $M = 3,80$ ). Budući da je temeljna odrednica pozitivne orijentacije u odgoju upravo usmjerenost na potencijale i talente učenika, o toj usmjerenosti također se razgovaralo sa studentima kako bi se uvidjelo što oni uopće pod tim podrazumijevaju i što misle o mogućnostima ostvarivanja takve orijentacije u nastavi. Kao uvod u razgovor o emocijama, kreativnosti i pozitivnoj usmjerenosti učitelja, studenti su upitani za motive upisa na učiteljski studij. Na samom kraju fokus grupe studenti su bili zamoljeni da objasne jesu li se njihovi stavovi o odgoju i ulozi učitelja promijenili tijekom studija i ako jesu, na koji način i što je tomu doprinijelo.

Kvalitativna obrada podataka pokazala je da se razlozi upisa učiteljskog studija mogu svrstati u tri kategorije, iako su odgovori studenata bili dosta isprepleteni. Prvu kategoriju čine oni razlozi koji proizlaze iz *osobnih karakteristika studenata* (njihove ličnosti, emocionalnosti i vrijednosti koje su im osobno važne), koje su studenti ujedno najčešće navodili. Tu se može ubrojiti njihova ljubav prema djeci, osjećaj osobnog ispunjenja i smisla učiteljskog poziva. Jedna je studentica to objedinila objašnjavajući:

Hm, ovaj, pa ja sam odmalena željela bit' učiteljica i kad sam bila mala, uvijek sam skupljala klince po susjedstvu i glumila učiteljicu i učila ih... pogotovo mlađe, uvijek sam im pomagala i oko zadaće i oko škole. Hm, tako da mi je to oduvijek ono... rad s djecom, to me veseli i nekako se osjećam ispunjenom kad radim s djecom.

U drugu kategoriju mogu se svrstati razlozi koji proizlaze iz *konteksta učiteljskog poziva*, odnosno onoga što taj poziv omogućuje. Studenti su navodili da kao učitelji imaju

moćnost biti kreativni, da mogu utjecati na mlade živote, odnosno odgajati i usmjeravati djecu, a što im je osobno jako važno.

Treću kategoriju čine razlozi vezani uz *okruženje studenata* u kojemu su odrastali, odnosno, to su svojevrsni *vanjski utjecaji*. Nekolicina je studenata istaknula da su u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju imali uzore među svojim učiteljima, zbog kojih su i oni željeli biti učitelji. Jedna od studentica pojasnila je utjecaj koji je na nju imala njezina omiljena učiteljica:

Ja sam imala učiteljicu koja mi je bila uzor. I s tim sam... ona mi je zapravo taj neki pojam učiteljice prezentirala kao nešto dobro i pozitivno. Tako da sam išla tim stopama. Svidjelo mi se i htjela bih i voljela bih sudjelovati u tom nekom odgoju djece da znam, ne znam, nakon 10, 20 godina... prolazit će, kao: 'Učiteljice, kako ste?' Jednostavno taj osjećaj da si nešto dobro napravio za nekoga. To me privuklo.

Uz učitelje, uzori su im nerijetko bili i bliži članovi obitelji koji su također bili učitelji. Osim toga, na studente su utjecala i druga životna iskustva, poput volontiranja u Crvenom križu, gdje je jedna studentica imala priliku kroz ostvarivanje pedagoških radionica surađivati s djecom mlađe školske dobi. Tada još kao učenica srednje škole shvatila je da ju to posebno veseli i ispunjava, te je iz tog razloga odlučila upisati upravo učiteljski studij. Samo je jedan student istaknuo da je učiteljski studij upisao greškom. Odnosno, taj mu je studij bio posljednji izbor na prijavi državne mature, no na kraju prema njegovim postignutim rezultatima na završnom ispitu i jedini dostupan. Međutim, tvrdi da nije požalio.

Razlozi zbog kojih su studenti upisivali učiteljski studij većinom se podudaraju s razlozima u prijašnjim sličnim istraživanjima, iako se u njima oni svrstavaju u nešto drukčije kategorije. Primjerice, Kyriacou, Hultgren i Stephens (1999) te Kyriacou i Coulthard (2000) razlikuju intrinzične, ekstrinzične i altruistične razloge. U intrinzične razloge mogu se svrstati oni koji su vezani uz osobne karakteristike pojedinca, odnosno osjećaj sreće i zadovoljstva koje donosi poučavanje, a pod ekstrinzične oni razlozi koji su vezani uz stjecanje boljih društvenih i financijskih položaja. Altruistični razlozi pak uključuju doprinos društvu i utjecaj na buduće generacije.

Što se tiče *učiteljeva iskazivanja emocija u nastavi*, studenti su dali širok raspon odgovora te ukazali na ključne i kritične točke. Većina se studenata složila da je učiteljevo izražavanje emocija u odnosu s učenicima iznimno važno. Navode da je izražavanje emocija najvažnije za *uspostavljanje i razvijanje odnosa s učenicima*, u kojemu i učenici onda mogu slobodno izražavati i istraživati vlastite emocije. Jedna je studentica istaknula: „ako ono [dijete] vidi osobu koja je distancirana, hladna, hm... neće se htjet' povezat', neće se htjet'... neće htjet'

razgovarat' s tom osobom.“ Naime, tvrde da su emocije važne za stvaranje pozitivnog ozračja u razredu, jer će se u njemu i učenici osjećati slobodnije. Posebice su napomenuli da će se djeca osjećati bolje i sretnije ako učitelj pokazuje svoju sreću pred njima, jer su emocije ili raspoloženje „prijelazne“, odnosno „zarazne“. No, to nije slučaj samo kod izražavanja pozitivnih emocija. Jednako je važno i na primjeren način izražavati negativne emocije. Jedna je studentica objasnila to na sljedeći način:

mislim da se djeca osjećaju slobodnija ako učiteljica, recimo, taj dan dođe i kaže: 'Ajoj, mene stvarno boli grlo, ja stvarno ne mogu glasnije pričat', loš mi je dan, boli me glava', ne znam, 'imala sam problem sa svojim djetetom', primjerice, barem je moja učiteljica tako, je l', dok sam ja bila od prvog do četvrtog, ona je imala takav pristup, i taj pristup je uvijek palio da se mi stišamo, uvijek je palio da... da kod nas stvori neku empatiju.

Odnosno, napominju da izražavanjem svojih emocija, bilo pozitivnih ili negativnih, učitelj pokazuje svojim učenicima da je i on prije svega osoba s osjećajima:

Oni imaju sigurno predodžbu o učiteljici kao o osobi koja sve zna, koja ima odgovor na svako pitanje. Ali samim time, mislim da mora pokazivat' i emocije, da je, čak i pokazat' da je učiteljica... učiteljica da pokaže da ona ipak ne zna sve... da... da se ponekad osjeća i uplašeno, i tužno, i sretno, zadovoljno, naživcirano... i da oni to mogu prepoznat' jer, samim time će to utjecat' na njihov nekako razvoj njihovih emocija, osvješćivanje tih emocija, da je.. da je to sve ljudsko... ljudski normalno...

Studenti su istaknuli da se iz razrednog ozračja može vrlo brzo uočiti jesu li emocije zaista prisutne ili se potiskuju, i kod učitelja i kod učenika. Jedna od studentica pojašnjava:

...kada učenici dođu iz četvrtog razreda u peti, često ti nastavnici kažu: 'Točno znamo od koje učiteljice je taj razred.' Zato što, učiteljice, znači, samim tim svojim ponašanjem, znači, a u ponašanju ima i taj emocionalan dio, ona prenosi podsvjesno, znači na cijeli razred nekakvu klimu, atmosferu. I znači, ako je ona uvijek hladna prema njima, mislim hladna... ako ne pokazuje emocije, ta djeca će znat', znači: da, pa onda vjerojatno ni ja ne trebam u školi pokazivat' emocije. I onda oni međusobno, mislim ima takvih slučajeva, međusobno, znači, neće dijeliti, znači, taj nekakav emocionalan dio.

Jedan je student naveo i primjer iz prakse, u kojoj je i on primijetio negativan utjecaj učitelja na učenike u tom kontekstu, kao i ostali studenti koji su bili na praksi:

(...) ja kad sam ušao u [treći] razred, oni su se digli k'o u vojsci, pozdravili me, sjeli... znači, ja njima objašnjavam, ja očekujem [pozitivne] reakcije kao i kod ovih iz... iz prvog razreda. Međutim, oni sjede i gledaju u mene. Ja sam prvo mislio da se oni mene boje. Ja pitam: 'Pa, je l' nešto nije u redu?', oni kažu: 'Ne, učiteljica ne voli da mi, ovoga, vičemo ako... dok ona ne postavi pitanje.' Onda ti vidiš kako... kako ti stavovi utječu na tu djecu i na ovu u prvom razredu.

Kao što je vidljivo iz citata, studenti su posebno naglasili važnost autentičnosti i iskrenosti učitelja u izražavanju njegovih emocija, jer to izravno utječe i na ponašanje učenika i na njihovo izražavanje emocija. Odnosno, ukoliko učenici osjete ljubav i prihvaćenost, bit će otvoreniji za razgovor i refleksiju o svojim emocijama, te će moći razvijati empatiju. Studenti



to smatraju vrlo važnim jer su svjesni da postoje i ona djeca koja ne dobivaju dovoljno pažnje i ljubavi od svojih roditelja. Jedna je studentica to pojasnila:

(...) djeca trebaju osjećati nekakvu ljubav. A znamo i sami nekakve slučajeve gdje djeca dolaze sa raznoraznim problemima od kuće. Znači, njima treba nekakva odrasla osoba, nekakav model prema kojemu će oni učiti o ljubavi, znači, o pravilnom načinu ponašanja, o nekakvom dobrom putu u životu. I zato smatram, kao i djevojke, da je vrlo važno pokazivati emocije i učiti ih emocijama zapravo.

Ipak, smatraju da je općenito u učiteljevom djelovanju, pa tako i u izražavanju emocija, važna ravnoteža i uspostavljanje određenih granica, da djecu ne bi, kao što je jedan student istaknuo, „previše razmazili“. Jedan je student pak izrazio bojazan da bi djeca pozitivne emocije učitelja i privrženost mogli poistovjetiti s roditeljskom pažnjom i ljubavlju, što bi moglo prouzrokovati određene poteškoće:

(...) ja smatram da učitelj treba pokazivat' emocije u određenoj količini, znači u jednoj dozi, jer ako stvorimo jedan prefamilijaran odnos prema djeci, to se poslije može odraziti na stegu, to jest na disciplinu, i nećemo postići određeni učinak što se tiče znanja. Jer ti nećeš moć' s tim... s tom... s tim kolektivom tako dobro vladat' ako su oni prema tebi onako kao što su i prema svojim roditeljima kod kuće. Znači, ti u 45 minuta moraš hrpu toga ugurat', to svi znamo, i ako ne stigneš, što onda? Hoćeš onda ostavit' to za idući sat, ili će ti se samo nakupljat' i poslije ćeš sam sebi stvorit' problem. Znači, ok, ti s njima barataj tako da se to vidi da ti pokazuješ emocije, da si ti prijateljski nastrojen spram njih, ali u jednoj određenoj mjeri, evo. To je moj stav.

U tom je citatu vidljiv najčešći razlog zbog kojeg studenti smatraju da bi se učitelj ipak u određenoj mjeri trebao suzdržavati od izražavanja emocija, odnosno zašto bi iskazivanje emocija trebalo imati određene granice – zbog straha od gubitka autoriteta i poteškoća u održavanju discipline. No, u njihovim su odgovorima prepoznati i drugi faktori koji ih čine nesigurnima u načinu izražavanja emocija, a to je *učiteljev osjećaj preopterećenosti, mogućnost dječje manipulacije i potencijalno pogrešno tumačenje emocionalnih reakcija i postupaka učitelja*.

Što se tiče *straha od gubitka autoriteta i manjka discipline* u razredu, u odgovorima studenata može se vidjeti jaz između teorije i prakse. Odnosno, između onoga što su učili tijekom studiranja te realnosti s kojom su se suočili u školskoj praksi. Posebice ističu da se taj strah češće događa kod učitelja početnika, koji nemaju mnogo iskustva u nastavi. To se može vidjeti u isječku razgovora među članovima fokus grupe:

Č4: Pa možda upravo zbog toga što je S. rekao, boje se da neće biti ta disciplina u razredu. To je sigurno jedan od najvažnijih razloga zašto jer ako ja pokažem svoje emocije, možda će onda oni mislit' da sam ja slaba i neće me više slušat'...

Č1: Da, gubiš na autoritetu.

Č3: Možda se baš boje da, da...

Č1: To mislim možda pretežno mlađi učitelji, kao mi sad. Dobro, mi opet razumijemo...

Č4: Mi smo emocionalni.

Č1: ... emocionalni. Svi smo sad izgrađeni, super smo si, da, znam...

Č: (*smijeh*)

Č3: Dok ne uđemo u razred.

Č1: Da, al' kad uđemo, onda je stega. Mislim, sjećam se javnih predavanja, znam ja šta je bilo, sad mi tu šta pričamo. Al', ovoga... ali... da, slažem se s kolegicom i pretežito mislim da mladi jer stari imaju iskustvo. On iskustvom može odraditi 90 % svih sati, njemu ne treba plan i program. On to zna već točno šta ide po redu i to je to. Dok mi ćemo, mislim, listati te knjige i bit će svašta.

Uz to, smatraju da učitelju smetaju i dodatni poslovi zbog kojih se osjećaju *preopterećenima*, poput papirologije, vođenja e-dnevnika, upisa, pohađanja stručnih usavršavanja, pisanja priprema za sat, razgovora s roditeljima i slično. Iz perspektive studenata, učitelj se zbog toga ne može posvetiti važnim stvarima, tj. učenicima u onolikoj mjeri koliko bi htio. Jedna je studentica naglasila da sve to učitelja opterećuje, a od njega se očekuje „da u svemu bude savršen“. Takva percepcija savršenog učitelja studentima stvara dodatni stres i pritisak.

Studenti su naveli da privrženost odnos učitelja i učenika može rezultirati i određenim poteškoćama. Naime, tvrde da učenici mogu *manipulirati učiteljem*, odnosno iskoristiti njegove emocije i privrženost protiv njega, kako bi im popustio u određenim zahtjevima. Iako se slažu da je važno izražavati emocije u nastavi, nekoliko studenata zbog toga ipak smatra da učitelj treba biti na određenoj „distanци“. To je vidljivo u iskazu jednog studenta: „Ako se mi previše vežemo, onda oni vide da mi njima popustimo (...) kao učitelji, i onda oni to znaju iskoristiti protiv nas.“

Uz dosad navedene razloge zašto bi se učitelj potencijalno mogao suzdržavati od izražavanja emocija u nastavi, studenti su istaknuli i određena iskustva iz školske prakse koja su na njih ostavila vrlo snažan utisak. Ona se odnose na *pogrešna tumačenja emocionalnih reakcija i postupaka učitelja*. Jedna je studentica tijekom intervjua istaknula:

(...) kod nas u Hrvatskoj i možda u okolnim državama je normalno da mi djecu i pomazimo, i podragamo, i presvučemo ako treba, i tako dalje. Znači, bilo što što bi, recimo, napravila majka kod kuće. Tako, učiteljica je brižna. Međutim, u nekim drugim državama je štoviše to i kažnjivo. Dakle, hm, ne postoji taj odnos privrženosti, hm, prema djeci.

Međutim, većina je studenata istaknula da su ih i učitelji mentori tijekom školske prakse upozoravali da pripaze na svoje ponašanje te da se „distanciraju“ od djece, jer bi roditelji mogli to krivo protumačiti i zamjeriti. Odnosno, govorili su im da ih ne trebaju previše grliti i iskazivati emocije jer bi zbog toga mogli imati problema. Koliki je to utjecaj imalo na studente pokazuje primjer jedne od studentica:

(...) bili smo na kazališnoj predstavi i svjetla su se onako ugasila. Jedna djevojčica, hm, se uplašila mraka i došla je do mene: 'Učiteljice, učiteljice, ja se bojim.' I sjela je meni u krilo. I ja

nisam znala sad što da radim, kako sada reći djetetu: 'Molim te, odi, vrati se na svoje mjesto.' ili, hm... hm... trebam li ja ostaviti to dijete kod sebe u krilu. I ona, kako se tako privila uz mene, ja sam ju ostavila, je l'. I nakon nekog... nakon nekog vremena, kada je osjetila moju toplinu, da sam ja tu, ona se opustila i nastavila je gledati predstavu, pljeskati i tako dalje, znači sve kao i ostala djeca. Međutim, opet se onda postavlja pitanje tu, možda je neko drugo dijete htjelo doć', ili će možda neko drugo dijete iz razreda osjećati da je ona, hm, u nekakvom boljem položaju jer je kod učiteljice u krilu, a ovo drugo dijete nije... tako da je to sad onako malo diskutabilno... jesam li ja dobro postupila ili nisam.

Iz toga je primjera vidljivo da su studenti zbunjeni i pomalo preplašeni kada trebaju emocionalno reagirati. Te se negativne emocije dodatno pojačavaju kada čuju primjere u kojima su učitelji poput njih optuženi za neprimjereno, čak kažnjivo ponašanje. Jedan od studenata nadovezao se na prethodni primjer studentice:

...kod takvih situacija mi zagrlimo djecu i sve, ali nama je to uvijek... onda nama se upali ta neka lampica kao u mozgu i onda mi razmišljamo što će drugi pomisliti na to, je li mi pravimo... je li mi radimo sada pravu stvar. Zato što, takvo je društvo danas... Ja isto imam primjer iz... nedavno iz škole gdje je učiteljica, učitelj tjelesnog, učenici šestog razreda, on je njoj pomogao... ona je trebala preskočiti kozlić i ona nije mogla sama, i on je njoj pomogao. I ona je njega... došla je tužba za seksualno zlostavljanje. I kada čujemo takve primjere, mi odmah uplašimo se, pogotovo, hm..., za svoj posao kao budemo radili, pogotovo u našoj državi ovdje, kakva je situacija (...).

Studenti se zbog takvih primjera ne mogu osloboditi u svojim emocionalnim reakcijama jer često preispituju svoje odluke i njihovu ispravnost. Studenti muškog spola istaknuli su da je u njihovom slučaju situacija još osjetljivija jer je društvo naviknulo na ženu učiteljicu, i to posebice u razrednoj nastavi. Prema tome, oni su posebno oprezni kada je riječ o fizičkom kontaktu s učenicima, da se to ne bi zaista krivo shvatilo i protumačilo, iako im je većini apsurdna ta pomisao:

Č3: Takve stvari, što se spominju, meni na pamet ne bi pale. Na pamet. Ja ne znam u kojem ja svijetu onda živim, kakve ja roza naočale imam na glavi još uvijek. Vrijeme je da ih skinem.

Č5: Pa svi mi imamo dok ne uđemo u razred.

Jedna je studentica u svezi s tim istaknula:

(...), ali s obzirom u kojem suvremenom bolesnom svijetu živimo, to ni nije apsurdno. Znači, svašta se događa tako da, ono... al' opet tu su sad baš ono... ono krajnje po meni, krajnje krajnje negativnosti koje... ali naravno, kao roditelju, ja vjerujem da bi i ja na to, onak', trznila.

Studenti su naveli da su, u isto vrijeme, učenici kod kojih su bili na praksi bili željni pažnje, zagrljaja te da su ih pratili posvuda po školi. Primijetili su da je njihova zbunjenost u takvim situacijama zbunila i same učenike. Naime, znali su se kontradiktorno ponašati i slati različite poruke u vezi s izražavanjem privrženosti – jednom zagrle učenika, a drugi put su distancirani:

Č3: I onda se djeca onak' nađu: 'Šta sad? Je l' smijem ili ne smijem?'

Č7: I zbunjeni su.

Č3: Šta to dobro? Loše?

Č2: I mi kao odrasli volimo, ne znam, kad nam je teško da nas netko zagrlji, utješi, kaže nešto lijepo, a ne djeca, ono, koja su toliko iskrena i draga, normalno da im je... da im je drago kad im učitelj kaže nešto lijepo, ne znam, zagrlji...

Moguće je, barem prema iskustvu studenata, da je teorija s kojom se susreću na studiju prilično idealizirana te da se ne promatra previše kritički s aspekta prakse. Međutim, to ne mora uvijek biti slučaj. Jedan je student istaknuo da je on osvijestio važnost emocija upravo na predavanjima na fakultetu:

Hm, mi smo i na predavanjima radili o emocijama u nastavi, konkretno kod profesora B. na Didaktici. I stvarno, slažem se i s kolegama i smatram da su emocije bitne. I s te strane kako se, recimo, učitelj osjeća i reflektira to na djecu, odnosno ako se, ne znam, nešto dogodi kod... u privatnom životu učitelja, da je to bitno, hm, samo osvijestiti djecu, da reć' da sam, ne znam, trenutno sam, hm, ljuta, tužna, pa evo, zamolit' djecu. Tako ujedno djecu uključimo i damo im do znanja da su nam jednako bitna njihova mišljenja i damo im određenu odgovornost.

No, jedan je student isto tako istaknuo da pretjerano isticanje i forsiranje određenih tema i određenih oblika poput pedagoške radionice u visokoškolskoj nastavi može biti kontraproduktivno. Time studenti stječu dojam da svaki problem mogu riješiti radionicom: „Mi smo poznati po tim radionicama, za svaki problem imamo radionicu... To meni posebno ide jako na živce, te radionice, kreativnost...”

Shoyer i Leshem (2016) potvrđuju da su strahovi studenata najčešće vezani uz emocije, no svojim su istraživanjem došli do nešto drukčijih rezultata. Naime, oni su u studenata uočili dvije kategorije *emocionalnih strahova* – strahove vezane uz samog učitelja te strahove vezane uz emocionalni odnos učitelja i učenika. Strahovi vezani uz samog učitelja podrazumijevaju primjerice strah od emocionalnog sagorijevanja (engl. *burnout syndrom*), od neuspjeha u ostvarivanju ciljeva te da ih učenici neće voljeti. Strahovi vezani uz uspostavljanje odnosa s učenicima pak podrazumijevaju strah da neće moći razumjeti negativne emocije učenika te da zbog toga s njima neće uspjeti uspostaviti značajan i iskren odnos. Studenti su u ovom istraživanju u svojim odgovorima također naglasak stavili na razvijanje odnosa učitelja i učenika te na ulogu emocija u tom procesu. No, njih nije toliko brinulo potencijalno nerazumijevanje emocija učenika koliko uspostavljanje ravnoteže u izražavanju emocija prema učenicima.

Prema brojnim autorima (primjerice Veenman, 1984; Tillema, 1998; Caires, Almeida i Martins, 2009; Rijavec, Miljević-Ridički i Vizek Vidović, 2006), većina je tih strahova studenata posljedica *šoka realnosti* (engl. *reality shock*). Studenti dožive šok kada se njihova očekivanja, procjene uloge učitelja i teorijska znanja ne podudaraju s realnošću s kojom se

susretu u praksi. Odnosno, studenti vrlo često budu prilično uvjereni u svoje sposobnosti dok ne uđu u praksu, te dok se ne susretnu s potpuno novim aspektom poučavanja (Flores, prema Caires, Almeida i Martins, 2009), tj. sa životnosti, dinamičnosti i nepredvidivosti samog procesa, što od njih zahtijeva prilagodljivost i kreativnost. Muller-Fohrbrodt, Cloetta i Dann (prema Veenman, 1984) navode pet različitih načina na koje se taj šok može manifestirati. Uz osjećaj stresa i preopterećenosti učitelja te promjenama u stilu i načinu poučavanja, što su studenti u ostvarenim fokus grupama isticali te i kod sebe primijetili, Muller-Fohrbrodt, Cloetta i Dann navode i promjene u stavovima, odnosno kako više teže konzervativnijem nego progresivnijem načinu poučavanja, potom kako dolazi do promjene osobnosti i viđenja sebe kao učitelja, te u konačnici, u ekstremnim slučajevima, i do napuštanja prakse i poučavanja.

Jedna od tvrdnji koja se u upitniku također pokazala spornom jest *kreativnost i stvaralaštvo učitelja kao preduvjet kreativnosti i stvaralaštva učenika*. Pri tome se većina studenata usmjerila na kreativnost i stvaralaštvo kao produkt, i to najčešće u području umjetnosti (pjevanje, sviranje, likovna umjetnost). U tom kontekstu, smatraju da iako oni sami možda nisu kreativni, to neće spriječiti učenike da oni iskažu svoju kreativnost i da stvaraju. Ali, smatraju da učenike svakako treba poticati na kreativno izražavanje i stvaranje, te im se to nikako ne treba onemogućavati. Samo je jedna studentica naglasila važnost kreativnosti kao načina razmišljanja i stila života, te čak smatra da bi to trebao biti važan kriterij za selekciju studenata pri upisu na učiteljski studij:

Može se bit' kreativan na mnogo načina i treba uvažavat' i poticat' djecu. A što se tiče učitelja, smatram da ne smiju, hm... ja bih čak postrojila nekakva pravila pri upisu na fakultet u smislu da učitelji ne smiju misliti da su... da oni nisu kreativni. Hm... ne mora bit' za likovni, za bilo što. Općenito, hm, kreativnost nam potiče snalazit' se u bilo kakvoj situaciji, hm, na nekakav nov način. I smatram da je jako bitno za učitelja da bude kreativan i da je on sam uvjeren u to da je kreativan. Opet kažem, ne mora bit' likovni ili nešto, hm, nego jednostavno da ima taj nekakav osjećaj i da na taj način ide kroz život i uči djecu kroz život jer uvijek će bit' takvih situacija u kojima se trebamo prilagođavat' i pokazat' tu našu kreativnost, bilo gdje da, sad ne znam, radi o financijskoj situaciji, u bilo čemu, u kojima se trebamo... u kojim situacijama se trebamo na drugačiji način snaći. Tako da... a to se može vidjeti u nastavi i može se postizati i poticati.

U konačnici, studenti su istaknuli da su ih sveučilišni nastavnici usmjeravali na „suvremeno“ viđenje odgoja i nastave, te kako su ih upozoravali da se, što je više moguće, udalje od tradicionalizma. Međutim, iz njihovih je odgovora jasno da su od njih često dobivali i kontradiktorne poruke: s jedne strane ohrabruju ih na kreativnost, stvaralaštvo, suvremenu nastavu, ali im istovremeno govore kako u današnje vrijeme to često nema smisla, kako se neće uspjeti zaposliti i kako se financijski ne isplati. I kod većine je studenata uočljiva upravo ta negativnost, odnosno kako suvremeno shvaćanje odgoja (stvaranje uvjeta za optimalni i

cjeloviti razvoj učenika) nije ostvarivo i provedivo u hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja. To je vidljivo iz isječka razgovora članova fokus grupe:

- Č5: To drugo [suvremeno shvaćanje odgoja] je idealno, al'...
- Č1: Al' nemoguće kod nas.
- Č5: (...) to kod nas ne.
- Č1: Trenutno nemoguće, da.
- Č4: Neg' će tebi doć' djeca koja imaju šest godina, a kod kuće su nešto drugo skroz naučila i nepristojna su, ne znam...
- Č1: Da.
- Č4: (...) i čuju roditelje da govore da je učiteljica glupa...
- Č1: I psuju... da.
- Č4: (...) i takve stvari. Zašto bi on tebe uopće sluš'o?
- Č1: 'Šta te onaj tamo uči tamo?'
- Č3: I kako bi te poštiv'o onda.
- Č1: Da, to je to.
- Č5: To je to. Država. Država, mentalitet, društvo. Odgoj.
- Č4: Mentalitet.
- Č3: Sustav cijeli.
- Č5: Odgoj, društvo, sustav...
- Č1: Društvo, da.
- Č3: Sve treba iznova promijenit'.
- Č1: Da, a kad... a kad pogledate isto ljude. Svaki taj čovjek koji je u Grazu proš'o je nasmijan, sretan, vesel. Zato što je društvo...
- Č4: Ima eure.
- Č1: Ima eure... društvo je uređeno i svi koji hoće radit', rade, razumijete. Tamo nema...
- Č4: I cijenjeni su i plaćeni.
- Č1: A tu kod nas i ako hoćeš radit', he-he, moraš imat' debelu vezu da bi se ugur'o negdje, i to, hoćeš-nećeš.
- Č5: Naravno da se onda to održava i na odgoj.
- Č1: Da.
- Č4: Kad smo nezadovoljni sa svime.
- Č3: Na čemu da kažem hvala.
- Č4: Nama već na fakultetu govore: 'joj, vi se nećete zaposlit', ...
- Č7: Da nećemo naći posao.
- Č4: '... sretno' i takve stvari.
- Č1: (...)
- Č6: Govore nam da je bolje otić' iz države nego, recimo, radit' za 2400.
- Č1: Mhm.
- Č7: Da.

U odgovorima studenata može se uočiti da ipak razlikuju dvije vrste kreativnosti i stvaralaštva – kao produkt i kao način razmišljanja. Fromm (1959) je također razlikovao te dvije vrste kreativnosti. On je kreativnost kao način razmišljanja smatrao karakteristikom čovjekove ličnosti, koja se iskazuje u njegovim stavovima i ponašanju, te je takvu kreativnost nazvao *kreativnim stavom*. Iako studenti u fokus grupama uglavnom nisu prepoznali važnost njihovih vlastitih kreativnih stavova kao učitelja za kreativnost njihovih učenika, brojna su istraživanja (primjerice Dău-Gaşpar, 2011) istaknula njihovu značajnu povezanost. Dău-Gaşpar (2011)

istaknula je da, na primjer, učitelj koji svojim stavovima iskazuje nekonformnost, otvorenost prema novim idejama, prema raspravljanju o njima, samopouzdanje i usmjerenost na budućnost (što su sve važne značajke kreativnosti), isto će to razvijati i kod svojih učenika.

Sa studentima 5. godine u fokus grupama razgovaralo se i o dvama usmjerenjima u odgojnom djelovanju učitelja – o *usmjerenosti na potencijale i talente učenika* te o *usmjerenosti na poteškoće i eventualne probleme kod učenika*. Time se htjelo uvidjeti što studenti pod tim podrazumijevaju, shvaćaju li važnost takve pozitivne orijentacije, koliko ju smatraju ostvarivom u praksi, te koje su eventualne prepreke za njezino ostvarivanje.

Iz odgovora studenata bilo je vidljivo kako se većina studenata načelno slaže da je važno usmjeriti se na potencijale i talente učenika i isticati ih. Jedan je student, koji se bavio sportom, usmjerenost na potencijale i talente učenika i njihovo razvijanje usporedio s nogometom:

(...) ja bi jednu analogiju ovdje, ovoga, koristio vezano za nogomet. Znači, sportaš sam, bavim se dugo sportom i kad, ovoga, gled'o sam tako malo tak' kroz te sportaške oči, hm..., ovo pitanje, znači, ti dijete svako trebaš naučit' igrat' nogomet, znači, osnovne kretnje, trčanja, šut, dodavanje, dribling, već šta... ali svako dijete ne može igrat' svaku poziciju. U smislu – neko dijete je talentirano za napadača, neko za golmana, neko za obrambenog... Tako i tu. Netko je talentiran za likovni, netko za glazbeni, netko za sport, nevažno. Ali ti to trebaš razvijat'. Ali ove osnovne neke karakteristike svakog djeteta, on to mora, mislim, karakteristike djeteta, on to mora usvojiti'. Pisanje, čitanje, zbrajanje, računanje... ti to njega moraš naučit', to je tvoj posao. Sve ovo ostalo je ne... neki bonus. Ali kažem, treba prepoznat' taj bonus i onda ga nadogradit'.

Jedna studentica istaknula je da se tijekom školske godine kod svakog učenika pojavi određeni talent, te smatra presudnim da učitelj to na vrijeme primijeti. Uz to, napominje da djeca po svojoj prirodi žele pokazati ono u čemu su dobra, te da to ne skrivaju. No, druga je studentica pak dodala kako se pri tome ne trebaju ignorirati i zanemarivati potencijalne poteškoće ili problemi koje učenik ima:

Pa ja mislim da treba biti o... omjer toga pozitivnog i ovoga što ne valja. Znači, ne valja isticati što ne valja. Nego, smatram da ako mi ništa ne poduzimamo na ovom negativnom dijelu, da to trpanje pod tepih svih tih negativnih stvari ne funkcionira. Nit' funkcionira za nas, za razred kao jednu manju zajednicu, ni kao za razvoj tog djeteta koje je sad kod nas u četvrtom razredu, ali već otprilike za pola godine, njemu više neće biti tolike pomoći od mene, i u petom razredu vjerujem... vjerojatno mu neće, ne znam, tepati i... i ono: 'super, super ti to, ali evo ajd još malo ovo.', nego će biti jedan (1). Nema: 'još malo ovo', nema tu još malo. Znači, ili je ovo, ili je ovo.

Važno je napomenuti da su studenti u svojim odgovorima ipak najčešće pravili razliku između darovitih učenika i onih koji imaju određenih poteškoća. Svega dvoje studenata (od ukupno 13 koji su sudjelovali u fokus grupama) istaknulo je i one prosječne učenike, koji nisu ni daroviti, niti imaju određenih poteškoća, a koji su najčešće zanemareni u nastavi. Međutim, takvi njihovi stavovi rezultat su iskustava koje su stekli tijekom školske prakse. Većina je studenata istaknula da su se učitelji kod kojih su bili na nastavi većinom usmjeravali na probleme učenika, zbog

čega su dobili dojam da je usmjerenost na potencijale i talente učenika moguća samo u teoriji. Jedna je studentica to pojasnila na sljedeći način:

(...) mislim da je to sve lijepo u teoriji, a praksa je potpuno nešto drugo... Općenito se učitelji, bar koliko sam se ja imala priliku sresti, baziraju na negativno i je, on je odličan sportaš, on je talentiran u likovnom, ali to je sve onako nešto usput. Baziraju se na negativno – on ima jedan (1) iz ovoga, ne zna ovo, nesposoban je, svakakav... svašta se, mislim, govori. Nema tu sad uljepšavanja...

Studenti na završetku svog studija i dalje nisu sigurni kako se suočiti s problematičnim učenicima, a da ne posvete svu pozornost njima i rješavanju njihovih problema, što je vidljivo iz iskaza jedne od studentica, s čime su se ostali članovi fokus grupe složili:

Č5: Ne, ja mislim da mi sad možemo, ovaj, pričati onako lijepe stvari, ali ja ću isticati kod djece pozitivno, al' ja mislim da... ja mislim, onako, da... ne znam, 90 % nas će radit' isto upravo to kad dođemo u razred. Jedino ako... ako se ne pokušavaš svaki dan skulirat', ne znam koju da hrvatsku riječ nađem...

Č: (*smijeh*)

Č5: Onako da dođeš kući i kažeš: 'Jo, opet si to napravila, od sutra više nećeš.' I onda tako svaka dva dana si ponavljaš, ne znam, imaš neku, ono glumiš si Freuda sama sebi...

Č3: I onda ćeš ispalit' za godinu, dvije..., *smijeh*.

Č5: I onda ćeš ispalit'. Ali zato što ti ne možeš normalno vodit' sat kad taj neki laički hiperaktivac, znači, tebi skače po mozgu. Znači, ne možeš. Ali, evo, bila sam sad na praksi, odličan učenik, sve petice. Iz matematike je najbolji u razredu, znači. Odlično mu... odličan je na ajme grana, al'... ja ne mogu... on ovako, ja ne znam... ne znam šta smo... recimo, radili smo: Ivana ima brata. Prvi razred. [A učenik je stalno govorio:] 'Moja sestra se zove Ivana. Moja sestra se zove Ivana. Ja imam sestru koja se zove Ivana. Ivana je moja sestra. Ivana je moja... (-) Ej, Ivana je moja sestra!' I onda svima okolo, iako su ga već čuli pa najmanje negdje 18 puta. I onda ja kažem: 'Dobro, Ivana je tvoja seka. Koliko ima godina?' 'Osam.'

Dakle, osim što studenti smatraju da se teško mogu posvetiti ostalim učenicima zbog nekoliko „problematičnih“ učenika, jedna je studentica istaknula da ponekad može biti izazovno i prepoznati potencijale i talente učenika jer oni mogu biti zaista u različitim područjima. Iz tog je razloga izrazila bojazan da određene „stvari“ tijekom nastave učitelj nikako ne može uočiti:

Ja sam bila na... u Višnjaju, i u Novigradu na Novigradskom proljeću gdje je... gdje je posebna škola stvaralaštva, upravo za darovite učenike. Problem je u tomu što darovitost može biti iz jako puno kategorija, a mi smo konkretno... nama je profesor, hm, prezentirao 15 kategorija po kome se... po kojima se mogu mjeriti darovitosti. Među njima je, hm, ne znam, i kuharstvo, i humor, i tako neke stvari koje mi tijekom nastave nikako ne možemo vidjeti, osim ako bismo to, recimo, osvijestili i, eto, namjerno radili tako neke stvari, što isto smatram da je potrebno... Tako da, to je jako veliki problem otkriti dječje talente.

No, iznijela je prijedlog kako bi se to moglo poboljšati:

I još što sam vidjela volontirajući u vrtiću, hm... poznavala sam tog jednog dečka koji je sada u prvom razredu osnovne škole i bila sam na njegovoj priredbi i u vrtiću i sada na kraju prvog razreda. Hm, to dijete je inače, hm, ima tu nekakvu glumačku karakteristiku. Jako lijepo recitira, to... onako se uživi u ulogu što je, hm, u skladu s njegovim godinama, ali još i bolje. Hm, dok... kada su imali priredbu na kraju prvoga razreda, on je čitao. I meni je to bilo toliko žao zato što jednostavno učiteljica nije vidjela taj njegov talent. Nije... nije imala kada to prepoznati. Iako



bismo mi trebali kao učitelji, kada primamo prvi razred, ići u vrtiće i odlaziti i promatrati tu djecu koju trebamo dobiti, ali evo, većina učitelja to ni ne zna da smo obavezni to raditi, budući da nam, je l', satnica nije ispunjena u školi, tako da... hm... to je jako teško, ali tu je bitna i suradnja s roditeljima i s ostalim ustanovama u kojima je dijete prije bilo, hm... pogotovo, ne znam, čuvanje i arhiviranje njihovih crteža, radova i svih tih nekakvih dokaza, hm, gdje se vidi taj dječji napredak koji se i dalje može pratiti i razvijati.

Dakle, jedan od načina na koji bi si učitelji mogli olakšati praćenje potencijala i talenata kod učenika jest kroz suradnju s drugima – primjerice, s vrtićem, ali i s obitelji.

Osim većinom negativnih iskustava tijekom prakse, studenti su istaknuli i druge prepreke zbog kojih smatraju da je usmjeravanje na potencijale i talente učenika i njihovo ostvarivanje u praksi vrlo teško izvedivo. Te se prepreke odnose na ograničenje djelovanja učitelja nastavnim planom i programom i broj učenika u razredu, vrijeme koje bi učitelj trebao dodatno uložiti u vlastiti razvoj i samorefleksiju, te nerealno i idealizirano obrazovanje u tom kontekstu djelovanja učitelja.

Nekoliko je studenata istaknulo da je učitelj u svom djelovanju *ograničen nastavnim planom i programom te satnicom*. Uz to, smatraju kako u jednom razredu ima previše učenika da bi se svakome mogla posvetiti jednaka pozornost. Tvrdе kako se od učitelja u školi očekuje da ostvari sve ono što je propisano, a sve ostalo je nevažno:

(...) mora se napraviti ovo, plan i program kaže ovo, satnica je ovakva. Vi to sve morate odraditi do kraja školske godine. Ni'ko nas neće pitat': 'Šta ste vi radili? Je l' neko dijete razvilo jedan... neki talent? Jeste vi nešto primijetili? Što vam je bilo zanimljivo?'. Ne, oni... samo se gleda imenik, dnevnik, što se odradilo i da l' su učenici dobili ocjene.

Smatraju da bi bilo kakvo drukčije, odnosno dodatno djelovanje od učitelja zahtijevalo mnogo uloženog truda i vremena, i to privatnog, slobodnog vremena, na što neki studenti, budući učitelji, ipak nisu spremni. Poteškoću im predstavlja „samoopažanje“, odnosno *samorefleksija* kako bi uočili jesu li se usmjerili više na učenikove pozitivne ili negativne osobine. Naime, smatraju da je učitelju vrlo teško svjesno i koncentrirano pratiti svaku rečenicu koju izgovara pred učenicima. To je vidljivo u isječku razgovora među članovima grupe:

Č5: Da si ti na njezinom mjestu, teško je sad slušat' koliko si ti loših stvari rek'o, koliko si dobrih stvari rek'o.

Č3: To je samoopažanje.

Č5: Samoopažanje, da.

Č4: Da, je l' imaš ti uopće vremena kad dođeš kući sam sebi reć': 'e, a šta sam ja danas dobro, šta sam ja loše.' Ja mislim da baš i nemaš.

Č3: Da, a koliko mi onda imamo vremena i prostora za privatni život? Koliko to na nas utječe, na naše, ne znam, privatno ono područje?

Č4: Pa da, to ti kažem. Nemaš vremena za to.

Č5: Ako želiš bit' tako neki, ono, ideal od učitelja...

Č4: *Hard working*.

Č5: ... uzima ti, uzima ti.

Č3: Da, nešto mora ispaštat'.

Č5: Da, moraš otkinit' od tog svog života.

Ipak, najveći se broj studenata međusobno složio da je problem bilo i nerealno i idealizirano obrazovanje u tom kontekstu. Odnosno, istaknuli su da na fakultetu nisu dobili adekvatno znanje i kompetencije koje bi ih pripremile za takvo pozitivno odgojno djelovanje. Naime, istaknuli su da su u okviru kolegija imali prilike slušati o darovitoj djeci i djeci s posebnim potrebama. No, napomenuli su da je uvijek bila riječ o idealnim situacijama i slučajevima, zbog kojih su studenti i poželjeli imati što više takvih učenika u svom razredu. Kad su ušli u praksu, uočili su da su zapravo nespremni jer su stvarni slučajevi bili daleko od idealnih te su zahtijevali mnogo vremena, truda i administrativnog rada. Jedna od studentica izrazila je svoje nezadovoljstvo ističući:

I to je [na fakultetu] sve tako bilo idealno. Kao da je to onako: ma sve ćemo mi to riješit', mi u ovih pet godina nismo naučili ništa što se toga tiče. Mi nemamo pojma. Ja sam došla u razred, vidim kako učiteljica reagira. Ja onako – sama sa sobom iskreno, ja ne bi tako znala reagirat'. Nemam iskustva.

Nakon razgovora o odabranim tvrdnjama iz upitnika, studenti su na kraju pojasnili jesu li se njihovi *stavovi* o odgoju i ulozi učitelja promijenili tijekom studija, i na koji način. Iako su studenti naveli brojne poteškoće s kojima su se susreli tijekom studiranja te u praksi, većina ih je istaknula da je svakako došlo do promjene u njihovim stavovima. U određenoj je mjeri na tu promjenu utjecao fakultet, odnosno *kurikulum obrazovanja učitelja*, ali i sazrijevanje samih studenata tijekom pet godina studiranja.

Iz odgovora studenata bilo je vidljivo kako je do pozitivne promjene u stavovima došlo kod onih studenata koji su se tijekom svog osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja susretali samo s tradicionalnom nastavom. Tijekom studija uvidjeli su da postoje i drukčiji pristupi koji su njima osobno bliži, koji uvažavaju i potrebe i interese učenika. Na njih je značajno utjecala iskustvena nastava tijekom studiranja, odnosno upoznali su se s pedagoškim radionicama, grupnim radovima i projektnom nastavom. Kod nekih je studenata pak došlo do negativne promjene, odnosno postali su više usmjereni tradicionalnoj nastavi upravo zbog već spomenutog šoka realnosti s kojim su se susreli u praksi. No, nisu sva iskustva u praksi negativna, već ona mogu doprinijeti i razvoju pozitivnih stavova. U tom smislu jedna je studentica istaknula:

I jednostavno sada kad smo, kao što su V. i M. rekli, kad sam ja dobila povratnu informaciju od djece da se... da su oni meni došli nakon sata i rekli: 'Učiteljice, matematika je bila odlična!', 'Učiteljice, jedva čekam tjelesni opet da vodite.', hm... vidim da je to bolje prošlo jer ja se ne sjećam da smo mi našoj učiteljici došli nakon sata i rekli: 'Učiteljice, jedva čekam sljedeći sat matematike.', i takve stvari.

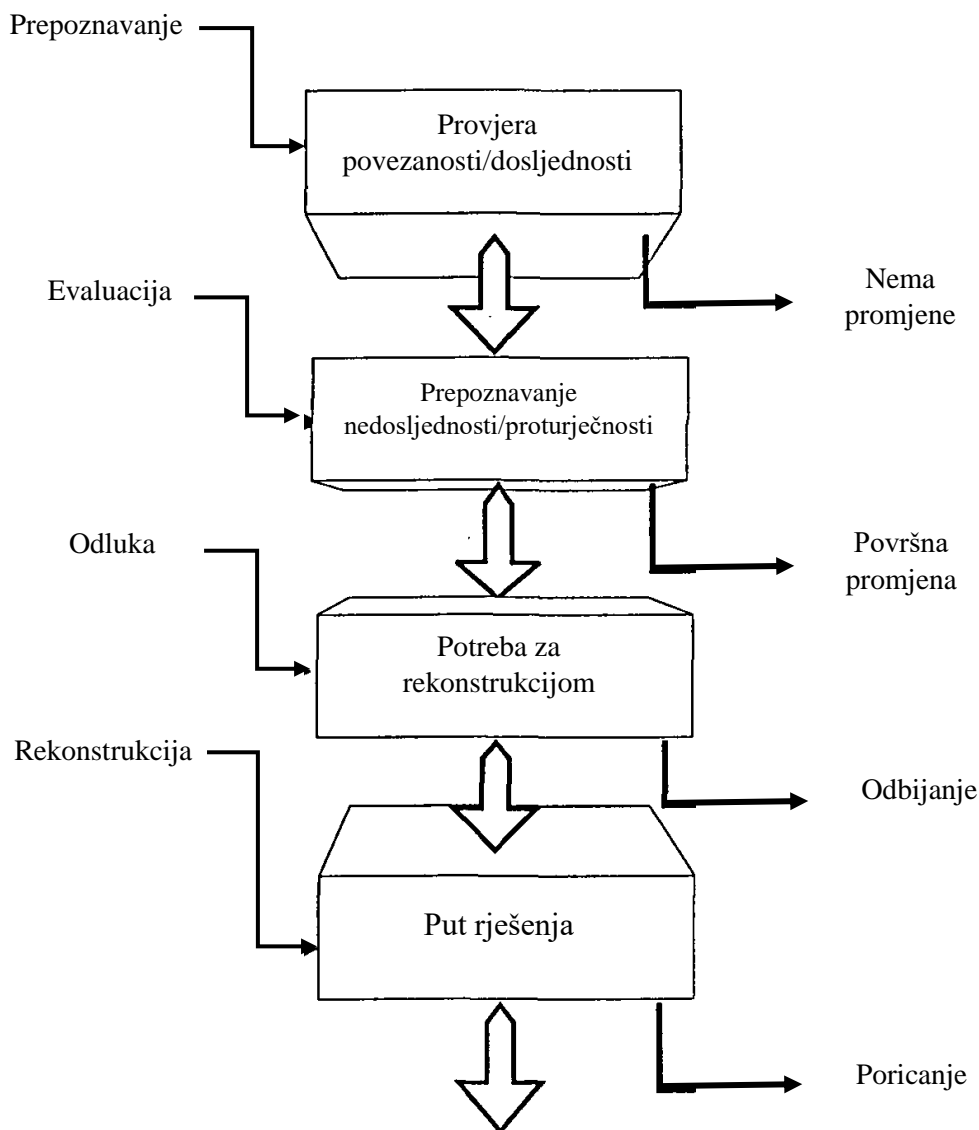
Jedna je studentica istaknula kako se njezini stavovi pak nisu promijenili, i to zato što je tijekom osnovnoškolskog obrazovanja imala učiteljicu koja se u svojoj nastavi koristila različitim metodama i oblicima rada, ali koja je, što je još važnije, uspostavila privržen i topao odnos sa svojim učenicima. Zbog tog iskustva, studentica je već imala formirano viđenje uloge učitelja i njegovog odgojnog djelovanja i prije upisa na učiteljski studij, i to se nije promijenilo do kraja studiranja. Odnosno, njezini su se stavovi samo potvrdili i pokazali „ispravnima“.

U svakom slučaju, svi su se studenti složili da je došlo do promjene viđenja učiteljskog poziva i perspektive iz koje promatraju ulogu učitelja, što je značajno i za viđenje pozitivne orijentacije u odgoju. Naime, prije upisa na studij, pa čak i tijekom studija, kod njih je još uvijek bila dominantna perspektiva učenika ili studenta. Međutim, na kraju studija odgojna pitanja sve više promatraju iz perspektive učitelja. Jedna je studentica istaknula da nije bila svjesna „koliko ti roditelji otežaju život“, ali u isto vrijeme, i „kol'ko ti ustvari ta djeca uljepšaju dan“. Jedan je student tu promjenu stavova povezao i sa sazrijevanjem:

Ja isto mislim da se stavovi mijenjaju. Hm, nekako to povezujem sa sazrijevanjem i sa formiranjem, znači, onoga što čovjek želi, pogotovo u našem slučaju u školstvu, znači, izabrali smo tu obrazovnu i tu odgojnu komponentu, znači, hm... zna čovjek kako želi da mu jednoga dana razred izgleda, znači, zna kakav odgoj želi primijeniti, evo konkretno, znači, na toj dječici. A definitivno sa sazrijevanjem se nekako sve mijenja, prijašnja iskustva, pozadina iz koje dolazimo, u sukobu su s novim iskustvima i sve to rezultira nečim, nadam se, dobrim.

Iako je uvriježeno mišljenje da se stavovi i uvjerenja učitelja vrlo teško mijenjaju, ili se čak uopće ne mijenjaju, Tillema (1998) navodi da do promjena ipak može doći, što su studenti u ovim fokus grupama i potvrdili. No, tvrdi da se zaključci o promjenama vrlo teško mogu generalizirati jer se razlikuju od pojedinca do pojedinca; odnosno, potrebno ih je promatrati na mikrorazini. Uz to, potvrđuje da se promjene uvjerenja i stavova ne moraju pozitivno mijenjati, već i suprotno, u negativnom smjeru – odnosno da studenti više naginju tradicionalnom, nego suvremenom pristupu u nastavi (Zeichner i Tabachnick, 1981) – što je također bilo vidljivo iz odgovora studenata.

Tillema (1998) navodi da se proces promjene uvjerenja i stavova studenata ipak može promotriti kroz četiri sukcesivne faze, počevši s „primanjem“ novih informacija (Slika 15).



Slika 15: Procesi u promjeni uvjerenja (Tillema, 1998, str. 221)

Proces promjene uvjerenja i stavova počinje *novim informacijama* koje studenti dobivaju od nastavnika, čija je svrha pobuditi znatiželju i interes za učenjem tih novih informacija. Ukoliko su prezentirane informacije u skladu s već formiranim uvjerenjima i stavovima studenta, one će ih samo učvrstiti, i stoga, promjena nije potrebna. No, u suprotnom, ukoliko student uoči i prepozna da su nove informacije proturječne njegovim uvjerenjima i stavovima, kod njega dolazi do konflikta koji treba riješiti. Ukoliko pak student nije iskusio takav konflikt, promjena njegovih uvjerenja i stavova bit će samo površna; odnosno, uklopit će ih u svoju postojeću strukturu. Ako je student pak iskusio konflikt i prepoznao potrebu za rekonstrukcijom, ali ne želi mijenjati svoja uvjerenja, to vodi do odbijanja novih ideja. Međutim, tu potrebu za rekonstrukcijom može i pozitivno ostvariti, tako da prilagodi i

rekonstruira svoja uvjerenja. Drugim riječima, visokoškolski nastavnik može inicirati promjenu razmišljanja kod studenata tako da kod njih potakne potrebu za prepoznavanjem, vrednovanjem i odlučivanjem o tome hoće li rekonstruirati svoja znanja i uvjerenja ili ne. (Tillema, 1998)

Dakle, do promjene uvjerenja i stavova dolazi kada student prihvća novu informaciju, prepoznaje da mu ta informacija može pomoći u razumijevanju određenog problema, i tek kad je spreman mijenjati svoje postojeće teorije, uvjerenja i stavove. Najčešće ipak dolazi samo do površnih promjena, dok temeljna uvjerenja ostaju netaknuta. Jedan od razloga za to jest i način na koji je nova informacija, odnosno znanje predstavljeno, (Tillema, 1998) te njegova nepovezanost s praksom koju studenti ostvaruju u školi. McIntyre (1988) također napominje da su sveučilišni nastavnici previše usmjereni na ono što poučavaju, a manje pozornosti posvećuju načinu na koji taj sadržaj ostvaruju sa studentima. Upravo se taj problem mogao vrlo često uočiti u odgovorima studenata tijekom fokus grupa.

Rezultati dobiveni u fokus grupama doprinijeli su boljem razumijevanju (negativnijih) stavova studenata o usmjerenosti na potencijale i talente učenika, emocijama te kreativnosti i stvaralaštvu kao važnim sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju. Moglo bi se zaključiti da kurikulum obrazovanja učitelja ipak doprinosi u formiranju stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju, što ne mora nužno biti pozitivno. Naime, iz odgovora studenata vidljivo je da ih visokoškolsko obrazovanje odnosno kurikulum obrazovanja učitelja ne priprema u dovoljnoj mjeri za uspostavljanje i razvijanje bliskih i smislenih odnosa s učenicima. To je posebice problematično jer se na tome treba temeljiti pozitivna orijentacija u odgoju. Dakle, da bi se (pozitivni) stavovi studenata zaista i odrazili na njihovo ponašanje, potrebno im je tijekom studiranja pružiti sustavniju podršku u njihovom profesionalnom, ali i osobnom razvoju.

## 7. ZAKLJUČAK

Bavljenje temom pozitivne orijentacije u odgoju i njezino istraživanje u pedagogiji je prilično novo područje, iako je u povijesti pedagogije u 20. stoljeću bilo dosta takvih ideja. S obzirom na promjene u društvu od početka 20. stoljeća do danas, te je ideje poznatih pedagoga potrebno usustaviti te o njima kritički promisliti. Ideje o usmjeravanju na čovjekove pozitivne osobine i samoaktualizirajuće potrebe nisu novost; one su se pojavljivale i u okviru drugih znanosti, poput humanističke psihologije i pozitivne psihologije. Iako su ideje psihologa poput Maslowa (1954) i Seligmana (2002) značajno doprinijele razumijevanju i promišljanju o čovjekovim potrebama, pozitivnim osobinama, potencijalima i talentima, one se većinom razlikuju od ideje pozitivne orijentacije u odgoju u ovom radu, i to s obzirom na vrijednosti u njihovom temeljima.

Primjerice, Maslow (1954, 1971), kao jedan od najznačajnijih predstavnika humanističke psihologije, ističe važnost uvažavanja samoaktualizirajućih potreba pojedinca, kako bi on mogao ostvariti sve svoje potencijale i talente. No, pri tome smatra da pojedinac treba težiti onim vrijednostima koje su već samoaktualizirani (ili superiorniji) pojedinci odredili za cijeli ljudski rod. Slično tomu, Seligman (2002, 2004) u okviru pozitivne psihologije pojedincu također postavlja vrijednosna mjerila izvan njega sama, utvrđujući karakterne snage, vrline i vrijednosti koje trebaju biti univerzalne za sve ljude svijeta. Takvim pristupom pojedincu se oduzima njegova autonomija u odabiru onih vrijednosti koje su mu osobno važne i smislene za ono što svojim djelovanjem želi postići. Time se ujedno i guši njegovo stvaralačko djelovanje. Suprotno tomu, u pozitivnoj orijentaciji u odgoju o kojoj je riječ u ovome radu, naglašava se usmjerenost na potencijale i talente učenika, pri čemu se poštuje autonomni odabir i ostvarivanje vrijednosti koje će učeniku pomoći u njihovu ostvarenju. Međutim, sama usmjerenost na potencijale i talente učenika te autonomija u odabiru vrijednosti nisu dovoljni uvjeti za njihovo ostvarivanje.

Pozitivna orijentacija u odgoju složen je proces stvaranja uvjeta za razvoj svih potencijala i talenata učenika. Temelj na kojem se stvaraju ti uvjeti jest, prema Rogersu (1995), kvalitetan međuljudski odnos ispunjen ozračjem prihvatanja i povjerenja u kojem pojedinac može postati potpuno funkcionalnom osobom. Upravo je Rogersov (1985) koncept potpuno funkcionalne osobe poslužio za promišljanje o tim uvjetima kao sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju, uz dosadašnje ideje pedagoga te spoznaja novijih istraživanja u psihologiji (primjerice Fredrickson, 2001; Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002; Morrison, 2008). Dakle, kao ostale sastavnice pozitivne orijentacije u odgoju istaknute su otvorenost za nova

iskustva, usmjerenost na budućnost uz optimizam i nadu, kreativnost i stvaralaštvo, pozitivne emocije i humor te odgoj pozitivne slike o sebi.

Potreba za ostvarivanjem pozitivne orijentacije u odgoju u okviru kurikulumu obrazovanja učitelja veća je nego ikada. Od suvremenog se učitelja zahtijeva da učenike pripremi za produktivan život u promjenjivom okruženju i društvu, čijem razvoju bi trebali doprinijeti svojim talentima, sposobnošću, kreativnošću i inovativnošću. No, da bi učitelji mogli ostvariti tu ulogu, nužno je da ih njihovo visokoškolsko obrazovanje za to pripremi. Odnosno, važno je da i oni tijekom studiranja razvijaju svoje potencijale i talente u podržavajućim odnosima s visokoškolskim nastavnicima. Tek tada moći će uvidjeti moć i vrijednost takvog pozitivnog odgojnog djelovanja.

Jedna od važnih zadaća kurikulumu obrazovanja učitelja jest da osvijesti ona uvjerenja i stavove studenata o odgoju koji su rezultat njihova prijašnjeg odgoja i obrazovanja, da bi ih mogli mijenjati i razvijati tijekom studija (Bolin, 1990; Malm, 2009). U dosadašnjim istraživanjima stavova i uvjerenja studenata vidljivo je nesuglasje u uspješnosti takve nakane. Dok jedni autori (primjerice Bolin, 1990) smatraju da su stavovi o odgoju s kojima studenti upisuju studij prilično kruti, formirani i teško promjenjivi, drugi pak (primjerice Zeichner, 1999) smatraju da kvalitetan kurikulum obrazovanja učitelja može doprinijeti njihovom razvoju.

U skladu s tim, cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi doprinose li postojeći kurikulumi obrazovanja učitelja razvijanju stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. Kroz kvantitativni i kvalitativni pristup istražena je njihova međusobna povezanost. Dobiveni rezultati pokazuju da se početna (generalna) hipoteza (H0) može prihvatiti, no s oprezom, odnosno da kurikulum obrazovanja učitelja u određenoj mjeri može doprinijeti stavovima studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. U potpunosti se mogu prihvatiti hipoteza 4 (Postoji pozitivna povezanost između rezultata na skali empatije i stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju), hipoteza 8 (Studenti 1. i 5. godine smatraju kako je na učiteljskim studijima potrebno osvijestiti važnost afirmiranja potencijala i talenata učenika), hipoteza 10 (Studenti 1. i 5. godine smatraju kako bi trebali naučiti kako organizirati nastavu koja afirmira potencijale i talente učenika) te hipoteza 6 (Postoji pozitivna povezanost između odabira vrijednosti slobode i osjećaja ispunjenosti kao najvažnijih u životu te stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju), ali s oprezom zbog vrlo slabih, ali statistički značajnih razlika. Djelomično se mogu prihvatiti ostale hipoteze, jer razlike nisu utvrđene na svim sastavnicama pozitivne orijentacije u odgoju: hipoteza 1 (Studenti 5. godine imat će bolji rezultat na skali stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju od studenata 1. godine), hipoteza 2 (Postoji pozitivna

povezanost između pojavljivanja tema vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju i stavova studenata o toj orijentaciji), hipoteza 3 (Postoji povezanost između iskustava studenata 5. godine vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju tijekom studija i njihovih stavova o toj orijentaciji), hipoteza 5 (Postoji pozitivna povezanost između rezultata na skali životne orijentacije (optimist/pesimist) i rezultata na skali stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju) i hipoteza 7 (Postoji pozitivna povezanost između zadovoljstva studenata 5. godine njihovim visokoškolskim obrazovanjem i njihovih stavova o pozitivnoj orijentaciji u odgoju). Dakle, na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da postoji povezanost ostvarivanja kurikuluma obrazovanja učitelja i stavova studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju. No, kurikulum nije jedini čimbenik koji tome doprinosi. Sa stavovima studenata značajno su povezani i njihova empatija, životna orijentacija (optimizam/pesimizam), vrijednosti koje su im osobno važne (poput slobode, osjećaja ispunjenosti, samopoštovanja, mira u svijetu, mudrosti i unutarnjeg sklada) te zadovoljstvo visokoškolskim obrazovanjem (posebice zadovoljstvo vlastitim profesionalnim i osobnim razvojem te ostvarenim prijateljskim odnosima). No, potrebno je istaknuti i ograničenja ovoga istraživanja. Dobivene rezultate svakako treba uzeti s oprezom, posebice jer su određene uočene korelacije slabe, ali statistički značajne, te zbog potencijalne subjektivnosti u procjenjuju vlastitih iskustva. Uz to, uvijek postoji mogućnost i za davanjem socijalno poželjnih odgovora. Postoji i opasnost da se kroz kvantitativni pristup ovakvoj temi ne obuhvate i oni nešto rjeđi pozitivni primjeri visokoškolskih nastavnika koji godinama pomažu svojim studentima u razvijanju potencijala i talenata, a koji se izgube u mnoštvu prosječnih ili čak lošijih nastavnika. Iz tog je razloga važno kvantitativni pristup nadopuniti kvalitativnim.

Detaljnijim uvidom u rezultate ovoga istraživanja pokazalo se da su stavovi studenata o pozitivnoj orijentaciji u odgoju većinom pozitivni. Kurikulum obrazovanja učitelja doprinosi tim pozitivnim stavovima kod onih studenata koji su prije studija imali iskustvo isključivo tradicionalnog pristupa odgoju. Također, pozitivni se stavovi mogu donekle objasniti intrinzičnim motivima studenata za upis učiteljskog studija, ljubavlju i brigom koju iskazuju prema djeci, te slijedom toga i njihovim općenito liberalnim i humanistički usmjerenim stavovima o odgoju (Kyriacou i Cheng, 1993).

Nadalje, iz rezultata se može zaključiti da su iskustva studenata tijekom studiranja malo značajnije povezana s njihovim stavovima od susreta s temama vezanim uz pozitivnu orijentaciju u odgoju. Drugim riječima, ukoliko se studentima ne omoguće primjereni uvjeti za razvijanje njihovih potencijala i talenata u visokoškolskoj nastavi, oni neće razviti pozitivne



stavove o važnosti takve usmjerenosti. Primjerice, studenti su najlošije procijenili važnost izražavanja emocija u nastavi te važnost kreativnosti i stvaralaštva učitelja, što je u skladu i s njihovim iskustvima u nastavi. Dakle, istaknuli su da tijekom nastave većinom nije bilo prostora za slobodno izražavanje emocija, čak ni od strane nastavnika. Kad bi do toga i došlo, nastavnici im nisu pomagali u njihovu razumijevanju. Što se tiče kreativnosti i stvaralaštva, iako su se studenti najčešće susretali upravo s tim temama, istaknuli su kako nisu imali previše mogućnosti za kreativno i stvaralačko izražavanje. Iz toga je vidljivo da način ostvarivanja tema vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju vrlo često nije dovoljno primjeren potrebama i interesima studenata. To samo potvrđuje teorijske postavke da je pojedincu za proces učenja najvažnije osobno iskustvo, tj. da određeni sadržaj proživi i doživi, a ne da mu se nove informacije samo prezentiraju kroz tradicionalnu nastavu (Guskey, 2002).

Sudeći prema većinom nezadovoljavajućim iskustvima studenata u visokoškolskoj nastavi, može se zaključiti da se pri ostvarivanju kurikuluma obrazovanja učitelja zanemaruje važnost emocionalnog, bliskog odnosa između nastavnika i studenata. No, upravo je taj odnos, tj. *primarna dijada* prema Bronfenbrennerovoj (1979) teoriji razvoja, temelj za ostvarivanje pozitivne orijentacije u odgoju. Tek kad se studenti osjete prihvaćenima, voljenima, te kad osjete bezuvjetnu podršku i potporu od svog nastavnika, moći će slobodno i neometano istraživati i razvijati vlastite potencijale i talente. Dakle, oni visokoškolski nastavnici koji se suzdržavaju od izražavanja svojih emocija te smatraju kako odnos nastavnika i studenta treba biti hladan i distanciran, izravno štete njihovom osobnom i profesionalnom razvoju.

U skladu s tim, najčešći strahovi studenata vezani su upravo uz emocije i njihovo izražavanje. Pri tome se posebice istaknuo jedan strah, koji u pregledu obuhvaćene literature za sada još nije dokumentiran. Taj je strah vezan uz pretjerano iskazivanje emocija prema djeci te uz uspostavljanje privrženog odnosa i fizički kontakt (poput zagrljaja), jer smatraju da bi to moglo biti krivo protumačeno. Iz rezultata je vidljivo da studenti većinom nisu imali mogućnosti raspravljati o tim problemima i strahovima sa svojim nastavnicima, što je vrlo problematično jer su upravo emocije u srcu poučavanja i odgoja (Hargreaves, 2000., 2005).

Time se dolazi do još jednog problema koji je istaknut u ovom istraživanju, a on je vezan uz šok realnosti (Veenman, 1984; Caires, Almeida i Martins, 2009) koji studenti doživljavaju tijekom pedagoške prakse. Tada uoče koliko je odgoj zapravo životan i nepredvidiv proces koji zahtijeva fleksibilnost, snalažljivost i kreativnost. No, studenti su napomenuli da tek u praksi shvate kako je pozitivan pristup odgoju vrlo teško ostvariv, ili da je čak utopija. Razlog tomu jest idealizirana teorija koju uče u okviru različitih kolegija, koja nema previše doticaja s

realnom situacijom u praksi. Odnosno, nedostaje kritičko promišljanje i propitivanje teorije sa stajališta prakse. Dakle, u ostvarivanju kurikulumu obrazovanja učitelja trebao bi se premostiti taj jaz između teorije i prakse, kako bi jedna drugoj uspješno služile. Neiskorišteni potencijal u tom kontekstu je zasigurno *pedagoška praksa*, koja bi trebala unaprijediti kvalitetu i primjenu njihovih znanja i vještina (Tatković i Močinić, 2012; Gojkov, 2012)

Dakle, da bi obrazovanje učitelja moglo odgovoriti na društvene izazove i kvalitetno pripremiti učitelje za ostvarivanje pozitivne orijentacije u odgoju, važno je da visokoškolski nastavnici prije svega žive ono što poučavaju svoje studente. Uz to, važno je da uistinu shvate važnost ostvarivanja takve orijentacije za osobni i profesionalni razvoj studenata, ali i kako ju ostvarivati u visokoškolskoj nastavi. Uspostavljanjem smislenog, bliskog odnosa sa studentima, ispunjenog pedagoškom ljubavi, nastavnici će moći svjedočiti razvijanju njihovih potencijala i talenata, a time i razvoju njihovih autentičnih, originalnih stilova i pristupa učenicima. Tim naizgled malim korakom, visokoškolski nastavnik, koji služi kao primjer promjene koju želi vidjeti kod svojih studenata, doprinijet će stvaranju zdravijeg i sretnijeg društva i svijeta.

*U ovom životu mi ne možemo činiti velike stvari. Možemo samo činiti male stvari  
s velikom ljubavlju.*

*Majka Tereza*

### 7.1. Pedagoške implikacije i primjenjivost rezultata

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem, posebice oni vezani uz pojavljivanje tema vezanih uz pozitivnu orijentaciju u odgoju te uz iskustva studenata u nastavi, impliciraju da su sadržaji i dalje ostvarivani kroz tradicionalne, predavačke oblike. Iz toga se mogu uočiti i potencijalne predrasude koje postoje prema suvremenim, suradničkim oblicima u nastavi (i to posebice u visokoškolskom kontekstu), poput projektnih aktivnosti i pedagoških radionica, jer se slabo koriste.

Naime, postoje mišljenja da je organizirana nastava kroz projektne aktivnosti i pedagoške radionice više usmjerena na osobni razvoj učenika ili studenata, a manje na proces učenja i stjecanje znanja. Samim time ne smatra se primjerenom za visokoškolsku nastavu. No, Stanton i suradnici (2016) te Hagenauer i Volet (2014) potvrđuju da je studentima za njihov osobni i profesionalni razvoj, tj. za stjecanje svih potrebnih znanja, vještina i sposobnosti, važno upravo iskustvo autonomije, iskustveno učenje te smislena suradnja s nastavnikom koji će im pružiti podršku u tom procesu.

Rezultati također impliciraju kako je velika vjerojatnost da visokoškolski nastavnici, primjerice, ističu važnost odgojnih vrijednosti u suvremenoj nastavi te humanistički pristup odgoju, no samo na teorijskoj razini. Drugim riječima, studente se poučava da kao učitelji trebaju uvažavati potrebe i interese svakog učenika, uvažavati njihova mišljenja i autonomiju, poticati kritičko razmišljanje i nova iskustva, no oni sami to ne omogućuju i potiču u dovoljnoj mjeri kod svojih studenata. Uz to, ozračje tijekom nastave o kojemu se može iščitati iz odgovora studenata prilično je hladno i distancirano, bez bliskih odnosa između nastavnika i studenata, što također potvrđuje prisutnost tradicionalnog pristupa.

Borg (2011) također ukazuje na problem u tradicionalnim oblicima nastave u kojoj su studenti previše pasivni, te napominje da će obrazovanje učitelja pozitivno utjecati na njihovo buduće odgojno i obrazovno djelovanje samo ako uspije utjecati i na njihova dotadašnja uvjerenja. Odnosno, samo ako ih studenti budu osvijestili i kritički propitali, a to će moći učiniti ako im se omoguće i pruže drukčija iskustva, u kojima oni aktivno i autonomno konstruiraju svoja znanja, te u kojima će neometano moći razvijati sve svoje kompetencije. Stanton i suradnici (2016) zaključuju da su takva pozitivna iskustva studenata tijekom studija jedan od presudnih činitelja za njihovu dobrobit, koja bi svakoj instituciji trebala biti prioritet.

Uz indikacije tradicionalne nastave, odnosno klasičnih predavanja u seminarskoj nastavi, rezultati su također ukazali na značajnu nepovezanost teorije i prakse. Prema Guskeyu

(2002), pokušaji promjene uvjerenja i stavova studenata najčešće završavaju neuspješno upravo zato što proces i teorijska znanja nisu dovoljno povezani s praksom. Odnosno, on napominje da je za promjenu uvjerenja i stavova prije svega ključno pozitivno iskustvo u primjeni novog znanja, tj. tek kada studenti na vlastitom iskustvu uvide pozitivne promjene i napredak u procesu učenja kod svojih učenika. Sve prije iskustva ne može značajno utjecati na studente, eventualno može dovesti do površne promjene. Pri tome polazi od ideje da je i sam fenomen promjene prije svega proces iskustvenog učenja. S tim se izazovom u okviru obrazovanja učitelja mogu uspješno nositi ukoliko iskoriste puni potencijal pedagoške prakse, koja je upravo i namijenjena razvijanju i vježbanju kompetencija studenata (Gojkov, 2012).

Gojkov (2012) napominje da bi studenti, uz pomoć visokoškolskog nastavnika, trebali vježbati svoje kritičko-refleksivne vještine pisanjem izvješća o svojoj stručno-pedagoškoj praksi. Smatra da bi time dobili jasniju sliku svog profesionalnog razvoja. Tuli i File (2009) također ističu da su iskustva u pedagoškoj praksi iznimno moćna u oblikovanju budućih učitelja, i to jer su stvarna, za razliku od umjetnih i nerealnih uvjeta na teorijskim kolegijima. Dakle, ukoliko žele pomoći studentima da budu otvoreni prema promjenama i kritičkom propitivanju svojih stavova i uvjerenja, nastavnici bi trebali staviti naglasak na iskustvenu nastavu te podršku i mentoriranje studenata tijekom pedagoške prakse, koja je ionako obvezna za sve studente.

U takvom podržavajućem odnosu i kroz refleksiju studenata na vlastita praktična iskustva, nastavnik bi doznao s kojim se sve poteškoćama i strahovima studenti suočavaju. Fuller i Brown (1975) napominju da bi visokoškolski nastavnici trebali iskoristiti upravo to znanje o strahovima i brigama studenata kako bi visokoškolsko obrazovanje više odgovaralo njihovim potrebama. To će onda ujedno doprinijeti i kvaliteti cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Gojkov (2012, str. 18) potvrđuje da su kvalitetni procesi i odnosi u nastavi „žile kucavice koje učeniku pomažu da izraste u stvaralačku i samoostvarujuću ličnost“, a učitelju daju mogućnost da svojim autentičnim djelovanjem učenju i životu da viši smisao. Dakle, tek u takvom odnosu s nastavnikom studenti mogu kritički promišljati vlastito djelovanje u praksi, te time i razvijati svoja uvjerenja i stavove.

Što se pak tiče odgoja i obrazovanja budućih učitelja u kontekstu pozitivne orijentacije u odgoju, u kurikulumu bi obrazovanja učitelja trebalo uvesti zaseban kolegij koji bi bio posvećen isključivo konceptu pozitivne orijentacije u odgoju i njezinim sastavnicama, ili pak teme kao cjelinu uključiti u već postojeće pedagoške kolegije. Tomu u prilog govore rezultati istraživanja prema kojima studenti smatraju da je na učiteljskom studiju potrebno osvijestiti

važnost afirmiranja potencijala i talenata učenika, da je i njima samima potreban topao i podržavajući odnos s nastavnikom u kojemu će moći razvijati svoje vlastite potencijale i talente, te da smatraju vrlo važnim naučiti kako osmisliti i ostvariti nastavu koja afirmira potencijale i talente učenika.

## LITERATURA

- Ahlquist, R. (1992). Manifestations of inequality: Overcoming resistance in a multicultural foundations course. U C. Grant (Ur.), *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (str. 89–105). London, Falmer.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–377.
- Andić, D., Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 67–81.
- Anopas, T. (2001). What influences the way of teaching. *Galaxy: The English Department Journal*, 1(1), 13–21.
- Archer, J. (1992). *Ethology and human development*. New York: Barnes and Nobel.
- Aristotel (1960). *Politika*. Beograd: Kultura.
- Aristotel (1988). *Nikomahova etika*. Zagreb: Globus.
- Averill, J. R., Sundararajan, L. (2004). Hope as rhetoric: Cultural narratives of wishing and coping. U J. Elliott (ur.), *Interdisciplinary perspectives on hope* (str. 127-159). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Avis, J., Bathmaker, A. M. (2004). Critical pedagogy, performativity and a politics of hope: Trainee further education lecturer practice. *Research in Post-Compulsory Education*, 9(2), 301–313.
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., Nijstad B. A. (2008). A Meta-analysis of 25 years of mood–creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779–806.
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 168–175.
- Ball-Rokeach, S., Rokeach, M., Grube, J. W. (1984). *The great american values test: Influencing behaviour and belief through television*. New York: Free Press.
- Baltes, P., Lindenberger, U., Staudinger, U. (2006). Life span theory in developmental psychology. U W. Damon i R. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (str. 569-595). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Baltes, P., Staudinger, U., Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471–507.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy: The exercise in control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Barbian, J. (2001). Getting to know you. *Training*, 38(6), 60–63.
- Bardi, A., Guerra, V. M., Ramdeny, G. S. (2009). Openness and ambiguity intolerance: Their differential relations to well-being in the context of an academic life transition. *Personality and Individual Differences*, 47, 219–223.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1–44.
- Bell, N. D., Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom. A guide for language teachers and educational researchers*. New York and London: Routledge.
- Benson, P. (1999). Connecting resiliency, youth development, and asset development in a positive-focused framework for youth. In N. Henderson, B. Benard, N. Sharp-Light (Ur.), *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families and communities* (str. 117–120). Gorham, ME: Resiliency in Action, Inc.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Zagreb: Naklada Slap.
- Bethere, D., Pavitola, L., Ulmane-Ozolins, L. (2014). Importance of positive pedagogical relationship in the context of nowadays teacher education. *European Scientific Journal*, 1, 528–536.
- Blake, B., Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 59–67.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage Publications Ltd.
- Bognar, B. (2002). *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole*. Magistarski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Bognar, B. (2008). Stvaralački pristup znanosti. *Metodički ogledi*, 15 (1), 11–30.
- Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*, 11(2), 399–414.
- Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 22(2), 9–37.
- Bognar, B. (2016). Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu? U R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Varga, V. Campbell-Bar (ur.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 324–334). Osijek: Filozofski Fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Bognar, B., Lukaš, M. (2016). Ostvarivanje bitnih promjena u nastavi u sjeni reformi obrazovnog sustava. *Život i škola*, 62(3), 39–52.
- Bognar, B., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137–168.
- Bognar, L. (1999). *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet.

- Bognar, L. (2007). *Mladi i vrijednosti u procesu društvenih promjena*. Preuzeto 1. lipnja 2016. s <http://ladislav-bognar.net/files/Vrijednosti.pdf>.
- Bognar, L., Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog 18. i 19. travnja 2007. u Osijeku* (str. 1–8) Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayer, Filozofski fakultet; Kherson: Kherson State University.
- Bognar, L., Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 135–163.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L., Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 2(24), 169–182.
- Bognar, L., Kragulj, S. (2011). Odnos između kreativnosti i samoaktualizacije u sveučilišnoj nastavi. U A. Jurčević Lozančić, S. Opić (ur.), *Škola, učenje i odgoj za budućnost* (str. 88–110). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Bohart, A. C. (1993). Emphasizing the future in empathy responses. *Journal of Humanistic Psychology*, 33(2), 12–29.
- Bolin, F. S. (1990). Helping student teachers think about teaching: another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, 41, 10–19.
- Boniwell, I., Zimbardo, P.G. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. U P. A. Linley, S. Joseph (ur.), *Positive psychology in practice* (str. 165–178). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Booth-Butterfield, S., Booth-Butterfield, M. (1991). The communication of humor in everyday life. *Southern Communication Journal*, 56, 205–218.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370–380.
- Boyd-Wilson, B.M., Walkey, F. H., McClure, J. (2002). Present and correct: We kid ourselves less when we live in the moment. *Personality and Individual Differences*, 33, 691–702.
- Branson, C. (2009). *President speech: The role of culture and human rights in promoting human development*. The Second International Conference on the Inclusive Museum 2009, University of Queensland. Preuzeto 13. srpnja 2015, s <https://www.humanrights.gov.au/news/speeches/president-speech-role-culture-and-human-rights-promoting-human-development>.
- Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja: studije i eseji*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge: An introduction to the foundations of science of education, philosophy of education and practical pedagogics*. Munich: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. U M. Gauvain, M. Cole (ur.), *International Encyclopedia of Education*, 3, (str. 37–43). Oxford: Elsevier.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruininks, P., Malle, B. F. (2005). Distinguishing hope from optimism and related affective states. *Motivation and Emotion*, 29(4), 327–355.
- Brunwasser, S. M., Gliham, J. E., Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1042–1054.
- Brühlmeier, A (2010). *Education in the Spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., Gallander Wintre, M. (2007). The Importance of Friends Friendship and Adjustment Among 1st-Year University Students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665–689.
- Butt, B. Z., Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5446–5450.
- Byrd, D. R., McKinney, K. J. (2012). Individual, Interpersonal, and Institutional Level Factors Associated With the Mental Health of College Students. *Journal of American College Health*, 60(3), 185–193.
- Caires, S., Almeida, L. S., Martins, C. (2009). The Socioemotional Experiences of Student Teachers During Practicum: A Case of Reality Shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17–27.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching & Teacher Education*, 7 (5/6), 531–535.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879–889.
- Canfield, J. (1990). Improving Students' Self-Esteem. *Educational Leadership*, 48(1), 48–50.
- Catalano, R. F. i sur. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development Ppograms. *The ANNALS of the American academy of political and social science*, 591(98), 98–124.
- Celik, K., Saritas, E., Catalbas, G. (2013). The Effect of student teachers' liking of children and emphathic tendency on the attitudes of teaching profession. *International Journal od Social Sciences & Education*, 3(2), 499–510.
- Chamberlain, R. (1992). Ground rules: a case for their use in the classroom. *Pastoral Care*, 10 (4), 26–30.
- Chu, P.S., Saucier, D. A., Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645.
- Clarke, M., Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371–386.
- Clegg, S., Rowland, S. (2010). Kindness in pedagogical practice and academic life. *British Journal of Socity of Education*, 31, 719–735.
- Cockrell, P. L., Cockrell, D.h., Middleton, J. N. (1999). Coming to terms with „diversity“ and „multiculturalism“ in teacher education: learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 351–366.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge/ Falmer.
- Colby, P. M., Emmons, R. A. (1997). Openness to emotion as predictor of perceived, requested, and observed reports of social support. U G. R. Pierce et al. (ur.), *Sourcebook of Social Support and Personality* (str. 445–452). New York: Springer Science + Business Media.
- Compton, C. W. (2005). *An introduction to positive psychology*. Belmont, CA: Thomson/ Wadsworth.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Free Press.
- Dahl, B. (1996). *A synthesis of different psychological learning theories? – Piaget and Vygotsky*. Norway: Norwegian University of Science and Technology, Norwegian Centre for Mathematics Education.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. New York: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 57–77.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
- Dău-Gaşpar, O. (2011). *The Teacher's creative attitudes – An influence factor of the students' creative attitudes*. Preuzeto 15. siječnja 2017. s [http://conference.pixel-online.net/edu\\_future/common/download/Paper\\_pdf/ITL53-Gaspar.pdf](http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL53-Gaspar.pdf)
- De Fraine, B., Van Landeghem, G., Van Damme, J. (2005). An analysis of well-being in secondary school with multilevel growth curve models and multilevel multivariate models. *Quality & Quantity*, 39, 297–316.
- De Klerk, J., Rens, J. (2003). The role of values in school discipline. *Koers*, 68(4), 353–371.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1995). Human Autonomy: The Basis for True Self-Esteem. U: M. H. Kernis (ur.), *Efficacy, Agency, And Self-Esteem* (str. 31–49). New York: Springer Science + Business Media.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185.
- Denzin, N. K. (1994). *On understanding emotion*. New York: Transaction Publishers.
- Delors, J. i suradnici (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

- Desmet, P. M. A. (2012). Faces of product pleasure: 25 positive emotions in human-product interactions. *International Journal of Design*, 6(2), 1–29.
- Dewey, J. (1980). *The School and Society*. London and Amsterdam: Southern Illinois University Press.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national indeks. *American Psychologist*, 55, 34–43.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156.
- Dimitriadis, G., Kamberelis, G. (2006). *Theory for Education*. New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- Dobbins, M. (1996). Student teacher self-esteem in the practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(2), 16–28.
- Domović, V. (2009). Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U V. Vizek-Vidović (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (str. 9–17). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Domović, V. (2009a). Kurikulum – osnovni pojmovi. U V. Vizek-Vidović (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (str. 19–27). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Donaldson, S. (2011). Determining what works, if anything, in positive psychology. U S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, J. Nakamura (ur.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work and society* (str. 97–115). New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Duckitt, J., Sibley, C. G. (2010). Personality, ideology, prejudice, and politics: A dual-process motivational model. *Journal of personality*, 78(6), 1861–1894.
- DuFour, R., Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best practices for Enhancing Students Achievement*. Bloomington, Indiana: Solutin Tree Press.
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. (2003). Questionable assumptions about schooling. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 648–657.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–43.
- Erten, I. H. (2014). Understanding the reasons behind choosing to teach English as a foreign language. *Research on Youth and Language*, 8(1), 30–44.
- Erten, I. H. (2015). Social desirability bias in altruistic motivation for choosing teaching as a career. *H. U. Journal of Education*, 30(1), 77–89.
- Estep, L. E., Willower, D. J., Licata, J. W. (1980). Teacher pupil control ideology and behaviour as predictors of classroom robustness. *High School Journal*, 62(1), 155–159.
- Eysenck, H. (1954). *The psychology of politics*. New York: Routledge – Kegan Paul.

- Europska komisija (2005). *Common european principles for teacher competences and qualifications*. Bruxelles, Belgija.
- Europska komisija (2010). *Europa 2020: strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. Bruxelles, Belgija.
- Europska komisija (2012). *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Bruxelles, Belgija.
- Europski parlament (2006). Recommendation of the european parliament and of the council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning. Bruxelles, Belgija.
- Europsko Vijeće (2010). *Lisabonska strategija*. Lisabon, Portugal.
- Fanselow, M. S., Sterlace, S. R. (2014). Pavlovian fear conditioning function, cause, and treatment. U F. K. McSweeney, E. S. Murphy (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Operant and Classical Conditioning* (str. 117–142). Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Fave, A. D., Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications. *European Psychologist*, 10(4), 264–274.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fleming, J. (2004). *Psychological perspectives on human development*. Preuzeto 1. veljače 2017. s <http://swppr.org/Textbook/Contents.html>.
- Fraillon, J. (2004). Measuring student well-being in the context of Australian schooling: Discussion paper. Preuzeto 1. ožujka 2015, s <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1LHK7QMY7-267PTX2-2R2N/Fraillon.pdf>.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York, NY: Crown.
- Fredrickson, B. L., Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175.
- Fredrickson, B. L., Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognitive Emotions*, 19(3), 313–332.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Fromm, E. (1959). The creative attitude. U H. A. Anderson (ur.), *Creativity and its cultivation* (str. 44–54). New York: Harper and Row.
- Fromm, E. (1976). *Imati ili biti*. Zagreb: Izvori.
- Fromm, E. (1984). *Bekstvo od slobode*. Zagreb: Naprijed.
- Fuller, F., Bown, O. (1975). Becoming a teacher. U K. Ryan (ur.), *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (str. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.

- Furedi, F. (2006). Be afraid. Here come the happiness police. *The Independent*, Preuzeto 25. veljače 2015, s <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/frank-furedi-be-afraid-here-come-the-happiness-police-5329919.html>.
- Furlan, I., Kljajić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Szabo, S., Šverko B. (2005). Psihologijski rječnik. Zagreb: Naklada Slap.
- Gable, S. L., Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103–110.
- Gardner, H. (1988). Creativity: An interdisciplinary perspective. *Creativity Research Journal*, 1(1), 8–26.
- Garner, L., Harper, H. (2003). Teaching, learning and a new profession: Perceptions of trainee teachers in post-compulsory sectors in Russia and England. *Research in Post-Compulsory Education*, 8(2), 141–52.
- Gehrett, C. (2000). The difficulty of walking the talk in teacher education. *Analytic Teaching*, 21(1), 34–43.
- Ghajas, S., Malik, F. (2013). Sense of humor as predictor of creativity level in university undergraduates. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 49–61.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J. (ur.) (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- Gojkov, G. (2012). Pedagoška praksa i razvoj kompetencija budućih učitelja. U M. Valenčić Zuljan, G. Gojov, A. Rončević, J. Vagrinc (ur.), *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji*. (str. 13–50). Vršac: Visoka vaspitačka škola „Mihailo Palov“.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32–47.
- Gorham, J., Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 46–62.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions 3*, 497–513.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of creativity*. Preuzeto 18. siječnja 2017, s <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED080171.pdf>.
- Guilford, J. P. (1987). Creativity research: Past, present and future. U S. G. Isaken (ur.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (str. 33–65). Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Gusky, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Hagenauer, G., Volet, S. E. (2014). „I don't hide my feelings, even though I try to“: insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher*, 41, 261–281.

- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., Volet, S. E. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3), 44–74.
- Hall, G. E., Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Halstead, J. M., Taylor, M. J. (2000). *The development of values, attitudes, and personal qualities: A review of recent research*. Slough: NFER.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A. (2009). The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural. U R. M. Lerner, L. Steinberg (ur.), *Handbook of adolescent psychology. Contextual influences on adolescent development* (str. 492–526). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hamilton, M. L., Pinnegar, S. (2000). On the threshold of a new century: Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 234–240.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. U A. Hargreaves (ur.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (str. 278–295). Dordrecht: Springer.
- Harjunen, E. (2009) How do teachers view their own pedagogical authority?, *Teachers and Teaching*, 15(1), 109–129.
- Harter, S., Waters, P., Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 6 (3), 756–766.
- Hayes, W. (2008). The future of progressive education. *Educational Horizons*, 86(3), 153–160.
- Hegel, G. W. h. (1951). *Filozofija povijesti*. Zagreb: Kultura.
- Hentig, von H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Herbart, J. F. (1808). *Allgemeine praktische Philosophie*. Göttingen: bei Justus Friedrich Dankwerts. Preuzeto 19. listopada 2015. s <https://books.google.hr/>. ([https://books.google.hr/books?id=X8gGAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=hr&source=gs\\_b\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?id=X8gGAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=hr&source=gs_b_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)).
- Hiel, A. van, Kossowska, M., Mervielde, I. (2000). The relationship between openness to experience and political ideology. *Personality and Individual Differences*, 28, 741–751.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340.
- Hoffman, M. L. (2010). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.

- Hogg, L., Yates, A. (2013). Walking the talk in initial teacher education: Making teacher educator modelling effective. *Studying Teacher Education*, 9(3), 311–328.
- Hong, J.-S., Hong, J.-C., ChanLin, L.-J., Chang, S.-H., Chu, H.-C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352–358.
- Hoy, A., Murphy, P. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. U B. Torff, (ur.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (str. 145–186). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13.
- Huppert, F. A., So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122–1131.
- Isen, AM. (1990). The influence of positive and negative affect on cognitive organization: Some implications for development. U N. Stein, B. Leventhal, T. Trabasso (ur.). *Psychological and biological approaches to emotion* (str. 75–94). Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Jackman, D. M.-T. (2015). *Future orientation and self-perception minimize risk engagement and promote positive youth development*. Doktorska disertacija. Colorado State University. Preuzeto 25. travnja 2017, s [https://dspace.library.colostate.edu/bitstream/handle/10217/167078/Jackman\\_colostate\\_0053\\_A\\_13041.pdf?sequence=1](https://dspace.library.colostate.edu/bitstream/handle/10217/167078/Jackman_colostate_0053_A_13041.pdf?sequence=1).
- James, A., Prout, A. (2004). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: RoutledgeFalmer.
- Jamieson, D., Bekoff, M. (1992). On aims and methods of cognitive ethology. *Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 2, 110–124.
- Jeffrey, B., Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.
- Jurlin, K. (2010). Competitiveness and education within the Lisbon strategy and Europe 2020. U V. Samardžija, H. Butković (ur.), *From the Lisbon Strategy to Europe 2020* (str. 86-108). Zagreb: Institut za međunarodne odnose.
- Jusim, L., Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- Kangrga, M. (1984). *Praksa – vrijeme – svijet*. Beograd: Nolit.
- Kangrga, M. (1989). *Misao i zbilja*. Zagreb: Naprijed.
- Kant, I. (1990). *Kritika praktičkog uma*. Zagreb: Naprijed.
- Karmos, A. H., Jacko, C. M. (1977). The role of significant others during the student teaching experience. *Research in Teacher Education*, 28(5), 51–55.

- Kaufman, S. B., Quilty, L. C., Grazioplene, R. G., Hirsh, J. B., Gray, J. R., Peterson, J. B., DeYoung, C. G. (2015). Openness to experience and intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences. *Journal of Personality*, 84, 248–258.
- Kerschensteiner, G. (1931). *Theorie der Bildung*. Leipzig/Berlin: Leipzig Teubner.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43, 207–222.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548.
- Keyes, C. L. M., Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197–201.
- King, L. A., McKee Walker, L., Broyles, S., J. (1996). Creativity and the five-factor model. *Journal Of Research In Personality*, 30, 189–203.
- Klahr, D., Macwhinney, B. (1998). Information processing. U W. Damon, D. Kuhn, R. S. Siegler (ur.), *Handbook of child psychology* (str. 61–116). New York: Wiley.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. izdanje). New York, NY: Guilford.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8), 1412–1425.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline. From compliance to community*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kolesova, T. (2015). Principles of positive pedagogy. *In the World of Scientific Discoveries*, 61(1.1), 545–555.
- Komar, Z. (2016). Pedagogijski pogled na strateške europske odgojno-obrazovne dokumente. *Život i škola*, 62(3), 25–36.
- Korovkin, S., Nikiforova, O. (2015). *Humor as a facilitator of insight problem solving*. Preuzeto 10. ožujka 2016, s <http://ceur-ws.org/Vol-1419/paper0018.pdf>.
- Korthagen, F. A. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326.
- König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Kristjánsson K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue Education – plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 1–19.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups*. Thousand Oaks: Sage.
- Krueger, R. A., Casey, M. A. (2009). *Focus groups. A practical guide for applied research*. California: Sage Publications.
- Kuhlmann, C. (2013). *Eziehung und bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Viesbaden, Njemačka: Springer.



- Kuppens, P., Realo, A., Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 66–75.
- Kuzman, M., Pavić Šimetin, I., Pejnović Franelić, I. (2004). Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2001/2002. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Kuzman, M., Pavić Šimetin, I., Pejnović Franelić, I. (2008). Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2005/2006. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Kuzman, M., Pavić Šimetin, I., Pejnović Franelić, I. (2012). Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2009/2010. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Kyriacou, C., Cheng, H. (1993). Student teachers' attitudes towards the humanistic approach to teaching and learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, 16(2), 163–168.
- Kyriacou, C., Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–126.
- Kyriacou, C., Hultgren, A., Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 3(3), 373–381.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Pine Forge Press.
- Leontopoulou, S., Triliva, S. (2012). Explorations of subjective wellbeing and character strengths among a Greek University student sample. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 251–270.
- Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions. U M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barret (ur.), *Handbook of emotions* (str. 742–756). New York, London: The Guilford Press.
- Maatta, K., Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love – Connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.
- Mahzan Awang, M., Mydin Kutty, F., Razaq Ahmad, A. (2014). Perceived social support and well being: First year student experience in university. *International Education Studies*, 7(13), 261–270.
- Maldarez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–248.
- Makarenko, A. S. (1968). *Zastave na kulama*. Beograd: Mlado pokolenje Beograd.
- Maleš, D. (2003). Značenje odgoja i obrazovanja o pravima djeteta. U D. Maleš, I. Stričević (ur.), *Mi poznajemo i živimo svoja prava* (str. 13–20). Zagreb: Školska knjiga.
- Malić, J., Mužić, V. (1986). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Malikow, M. (2006). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education Journal*, 16(3), 1–9.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77–91.
- Manz, C., Cameron, K., Manz, K., Marx, R. (2006). Values and virtues in organizations: An introduction. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 3(1/2), 1.

- Marcus, G. E., Sullivan, J. L., Theiss-Morse, E., Wood, S. L. (1995). *With malice toward some: How people make civil liberties judgements*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Marsch, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor. An integrative approach*. USA: Elsevier Academic Press.
- Martineau, W. H. (1972). A model of the social functions of humor. U J. H. Goldstein (ur.), *The Psychology of Humor* (str. 101–124). New York and London: Academic Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brothers Publ.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A. H. (1968b). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, 38(4), 685–696.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Matičević, S. (1991) Pedagogijski takt i odgajateljsko zvanje. U N. Kujundžić, I. Marjanović (ur.), *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića* (str. 113–123). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Matijević, M. (1994). *Humor u nastavi. Pedagoška i metodička analiza*. Zagreb: UNA-MTV.
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike* (str. 391–408). Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga.
- Matijević, M., Radovanić, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. (2012). Pedagoške ideje Marije Montessori – šansa za državne škole. U I. Hicela, L. Krolo, B. Mendeš (ur.). *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma* (str. 11–20). Split: dječji vrtić Montessori dječja kuća i Udruga Montessori pedagogije.
- Maxwell, B. (2009). Becoming a teacher: conceptual and practice development in the learning and skills sector. *Research in Post-Compulsory Education*, 14(4), 459–478.
- McCrae, R. R. (1992). Openness to experience as a basic dimension of personality. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (100th, Washington, DC, August 14-18, 1992). Preuzeto 3. svibnja 2014, s <http://eric.ed.gov/?id=ED351630>
- McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological Bulletin*, 120(3), 323–337.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1997). Conceptions and correlates of openness to experience. U R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs (ur.), *Handbook of personality psychology* (str. 825–847). San Diego: Academic Press.
- McCrae, R. R., Sutin, A. R. (2009). Openness to experience. U M. R. Leary, R. H. Hoyle (ur.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (str. 257–273). New York: Guilford.

- McGrath, H., Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: Research to practice. *Educational and Child Psychology*, 27, 79–90.
- McIntyre, D. (1988). The Transition from beginning student-teacher to experienced teacher. U S. Brown (ur.), *Education in Transition* (str. 124–159). Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Mcpherson, M. B., Kearny, P., Plax, T. (2003). The dark side of instruction: teacher anger as classroom norm violations. *Journal of Applied Communication Research*, 31(1), 76–90.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., Lewin, J. (2010). *Literature review on teacher education in the 21<sup>st</sup> century*. Edinburgh: Educational Analytical Services, Scottish Government Social Research.
- Miklikowska, M. (2012). Psychological underpinnings of democracy: Empathy, authoritarianism, self-esteem, interpersonal trust, normative identity style, and openness to experience as predictors of support for democratic values. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 603–608.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Miller, A. (2008). A critique of positive psychology – or ‘the new science of happiness’. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 591–608.
- Miljković, D., Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150(3–4), 488–506.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2003). *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*. Zagreb, Hrvatska.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb, Hrvatska.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Preuzeto 15. srpnja 2013, s [http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni\\_o](http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_o) [http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf) [http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2014). *Nove boje znanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb, Hrvatska.
- Ministarstvo socijalne politike i mladih Republike Hrvatske (2014). *Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za 2014. – 2020*. Zagreb, Hrvatska.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2016). *Strateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta RH za razdoblje 2016. – 2018*. Zagreb.
- Morrison, A., McIntyre, D. (1973). *Teachers and teaching*. Harmondsworth: Penguin.
- Morrison, M. K. (2008). *Using humor to maximize learning. The links between positive emotions and education*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield Education.

- Mrnjavac, Ž., Pivac, S. (2015). *Rezultati ankete o zadovoljstvu studenata studijskim programima i spremnosti za tržište rada. Rezultati istraživanja*. Zagreb: Agencija za znanost I visoko obrazovanje.
- Murphy, E. S., Lupfer, G. J. (2014). Basic principles of operant conditioning. U F. K. McSweeney, E. S. Murphy (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Operant and Classical Conditioning* (str. 167-194). Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Murray, E. (1972). Students' perceptions of self-actualizing and non-self-actualizing teachers. *Journal of Teacher Education*, 23, 383–387.
- Muscott, H. S., Mann, E. L., LeBrun, M. R. (2008). Positive behavioral interventions and supports in New Hampshire. Effects of large-scale implementation of schoolwide positive behavior support on student discipline and academic achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 190–205.
- Myers, D. G. (2014). *Psychology*. Berlin: Springer.
- Noble, T., McGrath, H., Roffey, S., Rowling, L. (2008). *A scoping study on student wellbeing*. Canberra: Australian Government Department of Education, Employment & Workplace Relations.
- Noble, T., McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 119–134.
- Noble, T., McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of well-being - theory, research and practice*, 5(2), 1–17.
- Noble, T., McGrath, H. (2016). *The PROSPER. School Pathways for Student Wellbeing. Policy and Practices*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Noddings, Nel. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. U G. Griffen (ur.), *The education of teachers* (str. 205-220). Chicago: National Society of Education.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2010). Complexity in caring and empathy. *Abstracta*, 5, 6–12.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Conner, M., Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161.
- Nussbaum, M. C. (2008). Who is the happy warrior? Philosophy poses questions to psychology. *The Journal of Legal Studies*, 37(S2), 81–113.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 432–439.
- Oatley, K., Jenkins, J. M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ornstein, A., Hunkins, F. (2009). *Curriculum design. in curriculum: foundations, principles and issues*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Orth, U., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 645–658.

University of Oxford (1995). Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (5. izdanje). Oxford, New York: Oxford University Press.

Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

Paquette, D., Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Preuzeto 8. veljače 2015, s [http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cms-kids/providers/early\\_steps/training/documents/bronfenbrenners\\_ecological.pdf](http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cms-kids/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf).

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–106.

Perkan Zeki, C., Güneyli, A. (2014). Student teachers' perceptions about their experience in a student centres course. *South African Journal of Education*, 34(3), 1–11.

Pervin, L. A. (2003). *The Science of Personality*, 2. izdanje. New York: Oxford University Press Inc.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 45–55.

Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: American Psychological Association, Oxford University Press.

Peterson, E. R., Whiteman, M. C. (2007). „I think I can, I think I can...“: The interrelationships among self-assessed intelligence, self-concept, self-efficacy and the personality trait intellect in university students in Scotland and New Zealand. *Personality and Individual Differences*, 43, 959–968.

Petty, R. E., Fabrigar, L. R., Wegener, D. T. (2003). Emotional factors in attitudes and persuasion. U R. J. Davidson, K. R. Scherer, H. H. Goldsmith (ur.), *Handbook of affective sciences* (str. 752–772). Oxford: Oxford University Press.

Piedmont, R. L. (1998). *The revised NEO Personality inventory. Clinical and research applications*. New York: Springer Science + Business Media.

Pittman, K. J., Fleming, W. A. (1991). *A new vision: Promoting youth development. Written transcript of a live testimony by Karen J. Pittman given before The House Select Committee on Children, Youth and Families*. Washington, DC: Center for Youth Development and Policy Research.

Pittman, K. J. (1991). *Promoting youth development: Strengthening the role of youth-serving and community organizations. Report prepared for The U.S. Department of Agriculture Extension Services*. Washington, DC: Center for Youth Development and Policy Research.

Platon (2002). *Država*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

- Polić, M. (1990). *E(ro)tika i sloboda / odgoj na tragu Marxa*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, M. (1993). *Odgoj i svije(s)t*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, M. (1996), Predgovor, u P. Vuk-Pavlović (aut.), *Filozofija odgoja* (str. 7–28), Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Polić, M. (1997). *Čovjek – odgoj – svijet : mala filozofijskoodgojna razložba*. Zagreb: Kruzak.
- Polić, M. (2001). Odgoj i stvaralaštvo. *Metodički ogledi* 9(2), 9–17.
- Polić, M. (2001a). *Život i djelo Pavla Vuk-Pavlovića*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, M. (2006). *Činjenice i vrijednosti*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Raboteg-Šarić, Z., Šarić, J., Zajc, M. (1997). A study of values among adolescents: Assessing terminal and instrumental value systems and orientations. *Društvena istraživanja*, 32(6), 775–785.
- Raboteg-Šarić, Z. (2002): E-upitnik: skala emocionalne empatije i skala mašte. U K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela i Z. Penezić (ur.) *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (str. 44–49). Zadar: Filozofski fakultet u Zadru.
- Raths, L. E., Harmin, M., Simon, S. B. (1978). *Values and teaching (2nd ed.)*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Ridings Nowakowski, J. (1983). On Educational Evaluation: A Conversation with Ralph Tyler. *Educational Leadership*. Preuzeto 3. listopada 2016, s [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198305\\_nowakowski.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198305_nowakowski.pdf).
- Rijavec, M. (1997). *Čuda se ipak događaju : psihologija pozitivnog mišljenja*. Zagreb: IEP.
- Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., Vizek-Vidović, V. (2006). Professional beliefs and perceived competences of pre-service teachers and beginning teachers. *Odgojne znanosti*, 8(1), 159–170.
- Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.
- Rivers, J. Sanders, W. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: findings and policy implications. U L. Izumi, W. Evers (ur.), *Teacher Quality* (str. 13–23). Palo Alto, California: Hoover Institution.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H. (2006). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, peronality and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework. U S. Koch (ur.), *Psychology: A study of a science. Formulations of the Person and the Social Context*, 3 (str. 184–256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell Company.
- Rogers, C. R. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rogers, C. R. (1979). The foundations of the person-centered approach. *Education*, 100(2), 98–107.

- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Michigan: Free Press.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie. Band I. Bidsamkeit und Bestimmung*. Hannover et. al: Schroedel.
- Runco, M. A. (2003). Education for a creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317–324.
- Runco, M. A., Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75.
- Ryan, R. M., Grolnick, W. W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Ryff, C., Singer, B. (2006). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York and London: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2012). Quality and equity in Finnish schools. *School Administrator*, 27-30. Preuzeto 8. kolovoza 2016, s [https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Qualit\\_and\\_Equity\\_SA\\_2012.pdf](https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Qualit_and_Equity_SA_2012.pdf).
- Samdal O., Nutbeam, D., Wold, B., Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: a study of the importance of school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397.
- Sanchez-Cardona, I., Rodriguez-Montalban, R., Acevedo-Soto, E., Nieves Lugo, K., Torres-Oquendo, F., Toro-Alfonso, J. (2012). Self-efficacy and openness to experience as antecedent of study engagement: an exploratory analysis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2163–2167.
- Sawyer, M. G., Miller-Lewis, L. R., Clark, J. J. (2007). The mental health of 13–17 year-olds in Australia: findings from the National Survey of Mental Health and Well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 185–194.
- Scheier M.F., Carver C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201–228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078.
- Scheuring-Leipold, M. A. (2007). The thirst for connection: Preparing future teachers for a service profession. *Nonpartisan Education Review, Testimonials*, 3(2), 1–3.

- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). Preuzeto 10. listopada 2014, s <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11/>.
- Scoffham, S., Barnes, J. (2011). Happiness matters: towards a pedagogy of happiness and well-being. *Curriculum Journal*, 22(4), 535–548.
- Scott, C. G, Murray, G. C., Mertens, C., Dustin, E. R. (1996). Student self-esteem and the school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 286–293.
- Segall, W. E. (2006). *School reform in a global society*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Sekulić-Majurec, A. (2000). Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe. *Napredak*, 141(3), 289–300.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 203–215.
- Seligman, M. E. P. (1998). Building human strenght: psychology's forgotten mission. *APA Monitor*, 29(1), 2.
- Seligman (1998a). The President's Address. *APA 1998 Annual Report*. Preuzeto 25. studenog 2015, s [www.positivepsychology.org/aparep98.htm](http://www.positivepsychology.org/aparep98.htm).
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3–12.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Authentic happiness*. New York: Atria.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage books.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Sheldon, K. M., King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216–217.
- Shipley, D. (1995). *Transforming community colleges using a learning outcomes approach*. Paper presented at a workshop sponsored by the Advanced Education Council of British Columbia and the Centre for Curriculum and Professional Development (Richmond, British Columbia, Canada, October 27, 1995). Preuzeto 22. ožujka 2015, s <https://eric.ed.gov/?id=ED388346>.
- Short, R., Talley, R. (1997). Rethinking psychology and the schools. Implications of Recent National Policy. *American Psychologist*, 52(3), 234–240.
- Shoyer, S., Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3, 1–12.



- Simel, S. (2016). Pozitivna orijentacija u odgoju u pedagoškim časopisima. *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (tematski broj), 133–143.
- Simel, S., Bognar, B. (2017). Positive orientation to education and critical friendship. U B. Bognar, P. Mompoin-Gaillard (ur.), *Creating an online community of action researchers* (str. 149–170). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Simon, S. B., Howe, L. W., Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing Company, Inc.
- Simplicio, J. S. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675–681.
- Simpson, D. J., Sacken, D. M. (2014). The sympathetic-and-empathetic teacher: A Deweyan analysis. *Journal of Philosophy & History of Education*, 64(1), 1–20.
- Skinner, B. F. (1954). Critique of psychoanalytic concepts and theories. *The Scientific Monthly*, 79(5), 300–305.
- Skinner, B. F. (1976). *About biheaviorism*. New York: Wintage books.
- Skoko, B., Benković, V. (2010). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao : časopis za politologiju*, 46(3), 217–236.
- Slater, A., Hocking, I., Loose, J. J. (2003). Theories and issues in child development. U A. Slater, G. Bremner (ur.), *An Introduction to Developmental Psychology* (str 34-63). Oxford: Blackwell.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta I odraslog. *Život i škola*, 22(2), 104–115.
- Smith, A. R. (2003). *The relationship of personality to entrepreneurial performance: An examination of openness to experience facets*. (Doktorska disertacija, University of Tennessee). Preuzeto 17. rujna 2016, s [http://trace.tennessee.edu/utk\\_graddiss/2484/](http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2484/).
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nourishing hope. *Journal of Conuseling & devolopment*, 73, 355–362.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope*. San Diego: Academic Press.
- Srića, V. (1992). *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stanton, A., Zandvliet, D., Dhaliwal, R., Black, T. (2016). Understanding students' experiences of well-being in learning Invironments. *Higher Education Studies*, 6(3), 90–99.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Steuer, M. (2015). *Human rights and human well-being aroud the globe*. Preuzeto 19. ožujka 2016, s <http://www.globalpolitics.cz/clanky/human-rights-and-human-well-being-aroud-the-globe>.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.

Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research*, 12 A(2), 37–40.

Suissa, J. (2008). Lessons from a new science? On teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 575–590.

Suldo, S., Thalji, A., Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17–30.

Talbott, W. J. (2010). *Human rights and human well-being*. New York: Oxford University Press.

Tatković, N., Močinić, S. (2012). Profesionalne kompetencije budućih učitelja u kontekstu stručno-pedagoške prakse. U M. Valenčić Zuljan, G. Gojov, A. Rončević, J. Vagrinc (ur.), *Pedagoška praksa i process razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji*. (str. 51–78). Vršac: Visoka vaspitačka škola „Mihailo Palov“.

Teven, J. J., McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 167–177.

Thomson, R., Holland, J. (2004). *Youth values and transitions to adulthood: An empirical investigation*. London: London South Bank University.

Timoštšuk, I., Ugaste, A. (2012) The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433.

Tillema, H. H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Teaching*, 4(2), 217–228.

Tinbergen, N. (1964). *Social behaviour in animals. With special reference to vertebrates*. London & New York: Psychology Press.

Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D., Pološki Vokić, N. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživanja u društvenim djelatnostima*. Zagreb: M. E. P.

Toohy, S. (1999). *Designing courses for higher education*. UK: McGraw-Hill Education.

Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus, Creativity and Learning*, 94(3), 663–681.

Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators (RM02170)*. Storrs: University of Connecticut, ThenNational Research Center on the Gifted and Talented.

Trent, A., Cho, J., Rios, F., Mayfield, K. (2010). Democracy in teacher education: Learning from preservice teachers' understandings and perspectives. *Education in a Democracy: The Journal of the NNER*, 2, 183–210.

Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J., Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591–607.

Tuli, F., File, G. (2009). Practicum experience in teacher education. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 5(1), 107–116.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ujedinjeni narodi (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*. Pariz.
- Ujedinjeni narodi (1959). *Deklaracija o pravima djece*. Pariz.
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Pariz.
- Uka, A. (2014). Student satisfaction as an indicator of quality in higher education. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 4(3), 6–10.
- Uz Baš, A., Şahin Fırat, N. (2017). The views and opinions of school principals and teachers on positive education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 85–92.
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.
- van Manen, M. (2008). *Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action*. Peking University Education Review.
- VanderVen, K. (2008). *Promoting positive development in early childhood. Building blocks for a successful start*. Pittsburgh: Springer.
- Vandoren, P. (2010). Foreword. U V. Samardžić, H. Butković (ur.), *From the Lisbon strategy to Europe 2020*. Zagreb: Institut za međunarodne odnose.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Vejnović, N. (1965). *Historija filozofije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Verhulst, B., Eaves, L. J., Hatemi, P. K. (2012). Correlation not causation: The relationship between personality traits and political ideologies. *American Journal of Political Science*, 56(1), 34–51.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational review*, 52(1), 37–46.
- Vijeće Europe (1950). *Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda*. Rim
- Vincent, K., Hazell, T., Allen, J., Griffiths, T. (2005). New times, new teachers: Valuing social and emotional wellbeing in teacher education. U M. Cooper (ur.), *Teacher Education: Local and Global. Proceedings of the 33<sup>rd</sup> Annual Australian Teacher Education Association Conference held at the Crowne Plaza Paradise, Australia, 6-9 July 2005* (str. 447–453). Sufers Paradise: Griffith University.
- Vijeće Europe (1950). *Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda*. Rim.
- Vijeće Europe (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*. New York.
- Vujević, M. (2006). *Uvođenje u znanstveni rad u području društvenih znanosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vuk-Pavlović, P. (1937). Vrednota i stvaralaštvo. *Napredak*, 78(7–8), 265–272.
- Vuk-Pavlović, P. (1996). *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

- Vuk-Pavlović, P. (2007). *Vrednota u svijetu*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Vukasović, A. (1989). *Analiza i unapređivanje odgojnog rada*. Zagreb: „Zagreb“.
- Vukasović, A. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Alfa d.d., Hrvatski katolički zbor „Mi“.
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher. A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 61–68.
- Walsh, M. M. (1997). Aristotle's conception of freedom. *Journal of the History of Philosophy*, 35(4), 495–507.
- Wan, D. (2012). Foreword. U *DEPRESSION: A Global Crisis*. World Federation for Mental Health. Preuzeto 1. ožujka 2017, s [http://www.who.int/mental\\_health/management/depression/wfmh\\_paper\\_depression\\_wmhd\\_2012.pdf](http://www.who.int/mental_health/management/depression/wfmh_paper_depression_wmhd_2012.pdf).
- Wanzer, M. (2002). Use of humor in the classroom – The good, the bad, and the not-so-funny things that teachers say and do. U J. L. Chesebro I J. C. McCroskey (ur.), *Communication for Teachers* (str. 116–126). Boston: Allyn and Bacon.
- Waters, L. (2014). Balancing the curriculum: teaching gratitude, hope and resilience. U: H. Sykes (ur.), *A love of ideas* (str. 117–124). Sydney, Australia: Future Leaders Press.
- Watson, D. (2002). Positive affectivity. U C. R. Snyder I S. J. Lopez (ur.), *Handbook of positive psychology* (str. 106–119). New York: Oxford University Press.
- Watson, J. B. (2009). *Biheviorism*. New Brunswick I London: Transaction Publishers.
- Way, N., Reddy, R., Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioural adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213.
- Weatherby-Fell, N., Vincent, K. (2005). Social and emotional wellbeing in teacher education: Reflections by early career teachers. U M. Cooper M (ur.), *Teacher education: Local and Global* (Proceedings of the 33rd annual Australian Teacher Education association conference held at Crown Plaza Surfers Paradise, Australia, 6–9 July 2005) (str. 470–474). Surfers Paradise, QLD, Australia: Griffith University.
- White, M. A., Murray, A. S. (ur.) (2015). *Evidence-based approaches in positive education. Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- White, M., Waters, L. (2014). The good school: A case study of the use of Christopher Peterson's work to adopt a strengths-based approach in the classroom, chapel and sporting fields. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76.
- Woolfolk, A. E., Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91.
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91–100.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014). Preuzeto 13. listopada 2016., s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>.

Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school Experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7–11.

Zeichner, K. M., Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 56(1), 23–48.

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15.

Ziegler, M., Danay, E., Heene, M., Asendorpf, J., Bühner, M. (2012). Openness, fluid intelligence, and crystallized intelligence: Toward an integrative model. *Journal of Research in Personality*, 46, 173–183.

Zimbardo, P. G., Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271–1288.

## **PRILOZI**

## **PRILOG 1: Upitnik za studente 1. godine**

### **UPITNIK O STAVOVIMA BUDUĆIH UČITELJA O ODGOJU**

Poštovani kolege,

lijepo vas molimo da u sljedećih petnaestak minuta ispunite ovaj upitnik, kojim se želi utvrditi viđenje odgoja iz perspektive budućih učitelja. Ispitivanje je anonimno te će vaši odgovori biti poznati samo istraživaču. Nema točnih i netočnih odgovora; točan je svaki odgovor koji je iskren. Zato vas molimo da odgovorite na svako pitanje jer su nam vaši odgovori vrlo vrijedni.

Srdačno zahvaljujemo.

Godina studija: (upišite)	_____
Mjesto studiranja: (upišite)	_____

**1. Molimo Vas, procijenite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama. Pod vrijednostima (tvrdnje 1–6) podrazumijevaju se najopćenitiji dugoročni ciljevi koji usmjeravaju naše akcije.** Brojevi označavaju: 1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

1. Učitelj treba omogućiti svojim učenicima slobodu u razvijanju onih vrijednosti koje smatraju važnim za ono što samostalno žele postići.	1	2	3	4	5
2. Učitelj koji ne živi prema vlastitim vrijednostima ne može pomoći učenicima u razvijanju njihovih vlastitih.	1	2	3	4	5
3. Učitelj bi o vrijednostima u nastavi trebao raspravljati sa svojim učenicima.	1	2	3	4	5
4. Bez samostalno odabranih vrijednosti učenik neće moći ostvariti svoje potencijale, talente.	1	2	3	4	5
5. Učitelj treba učiti učenike da tek življenjem vlastitih vrijednosti mogu učiniti svoj život smislenim.	1	2	3	4	5
6. Učitelj mora biti osoba otvorena za nove doživljaje.	1	2	3	4	5
7. Kako bi učitelj pomogao učenicima u ostvarenju njihovih potencijala, talenata, mogućnosti, mora razumjeti uzroke njihovih obrambenih reakcija u nastavi.	1	2	3	4	5
8. Učenicima treba dozvoliti slobodu istraživanja novih iskustava i doživljaja.	1	2	3	4	5
9. Učitelj treba poticati učenike da iziđu iz svojih „sigurnih okvira“.	1	2	3	4	5
10. Učenici bi se trebali osjećati ugodno u novim doživljajima, promjenama oko njih i u njima.	1	2	3	4	5
11. Učitelj treba poticati učenike na misaonu, kritičku prerađu novih doživljaja u nastavi.	1	2	3	4	5
12. Svi su učenici sposobni ostvariti svoje pozitivne mogućnosti, potencijale, talente.	1	2	3	4	5
13. Učitelj treba prihvatiti svakog učenika onakvim kakav on jest.	1	2	3	4	5
14. Svaki bi učitelj trebao uočiti pozitivne, produktivne mogućnosti, potencijale, talente svojih učenika.	1	2	3	4	5
15. Učitelj treba osigurati uvjete u kojima će učenici moći razvijati svoje pozitivne mogućnosti, potencijale i talente.	1	2	3	4	5
16. Učitelji češće uočavaju ono negativno no ono pozitivno kod učenika.	1	2	3	4	5
17. U odgoju je važnije usmjeriti se na „popravljanje“ onoga što je loše kod učenika nego na razvijanje njegovih potencijala, mogućnosti, talenata.	1	2	3	4	5
18. Kako bi učenici ostvarili svoje pozitivne mogućnosti, potencijale i talente, važno je da se suoče sa svojim potencijalnim poteškoćama.	1	2	3	4	5



19. Kako bi učitelj pomogao učenicima da ostvare sebe, važno je da se u odgojnom djelovanju usmjeri na njihove potencijale, talente, mogućnosti.	1	2	3	4	5
20. Učitelj kod učenika treba razvijati vjerovanje u sposobnost da svojim vlastitim akcijama mogu ostvariti ono što žele.	1	2	3	4	5
21. Neafirmiranje mogućnosti, potencijala i talenata učenika u nastavi ne može naštetiti učenikovo slici o sebi.	1	2	3	4	5
22. Samopouzđani učenici uspješniji su u ostvarivanju svojih mogućnosti, potencijala, talenata.	1	2	3	4	5
23. Učitelj treba poticati originalnost, individualnost učenika u izražavanju osobnosti.	1	2	3	4	5
24. Učenici koji uzroke svog ponašanja pronalaze u sebi samima, a ne drugima ili okolini, imaju veću kontrolu nad svojim životom.	1	2	3	4	5
25. Bez vjere u smisao svog stvaralačkog djelovanja, učenik neće moći ostvariti svoje potencijale i talente.	1	2	3	4	5
26. Optimistični učenici lakše će se nositi s mogućim preprekama u ostvarivanju svojih mogućnosti i potencijala.	1	2	3	4	5
27. Učitelj treba poticati učenike da unaprijed razmišljaju o mogućim posljedicama svojih odluka i ponašanja.	1	2	3	4	5
28. Kako bi učenik ostvarivao svoje potencijale, talente, mogućnosti, važno je da učitelj potiče njegovu kreativnost.	1	2	3	4	5
29. Uvjet za učenikovo stvaralaštvo je učiteljevo stvaralaštvo.	1	2	3	4	5
30. Učitelj se treba izboriti za pravo na svoje vlastito odgovorno stvaralaštvo.	1	2	3	4	5
31. Učitelj ne treba poticati samo kreativne produkte učenika, već i njihovo kreativno razmišljanje.	1	2	3	4	5
32. Kreativnost je moguće poticati u svim nastavnim predmetima.	1	2	3	4	5
33. Svaki učenik u sebi ima kreativni potencijal.	1	2	3	4	5
34. Učitelj ne treba skrivati svoje emocije u nastavi.	1	2	3	4	5
35. Učitelj treba stvoriti uvjete u kojima će se učenici moći suočiti s onim što ih čini nezadovoljnima.	1	2	3	4	5
36. Učitelj treba osjetiti kako se njegovi učenici osjećaju.	1	2	3	4	5
37. Učitelj ne treba nametati učenicima svoje vlastite osjećaje.	1	2	3	4	5
38. Pozitivne emocije učenika i učitelja trebaju biti prisutne u nastavi.	1	2	3	4	5
39. Da bi učenici u školi bili sretni, i njihovi učitelji moraju biti sretni.	1	2	3	4	5
40. Učenikovo ostvarivanje mogućnosti, potencijala, talenata mogu pratiti negativne emocije (npr. zbunjenost, ljutnja).	1	2	3	4	5

**2. U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama? Pod pozitivnom orijentacijom u odgoju podrazumijeva se usmjerenost na pozitivne, produktivne mogućnosti, potencijale i talente učenika.**

1. Na učiteljskim je studijima potrebno osvijestiti potrebu i važnost afirmiranja mogućnosti, potencijala i talenata odgajnika.	1	2	3	4	5
2. Studentima učiteljskih studija nije potrebna podrška nastavnika u ostvarivanju njihovih mogućnosti, potencijala i talenata.	1	2	3	4	5
3. Cilj pozitivne orijentacije u odgoju u visokoškolskom obrazovanju učitelja jest priprema budućih učitelja za odgojno djelovanje usmjereno na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente učenika.	1	2	3	4	5
4. Ostvarivanjem pozitivne orijentacije u odgoju na učiteljskim studijima trebalo bi se pomoći studentima u vlastitom procesu samoostvarenja.	1	2	3	4	5
5. Studenti učiteljskih studija trebali bi naučiti organizirati nastavu koja afirmira mogućnosti, potencijale i talente učenika.	1	2	3	4	5

**3. Uz svaku tvrdnju zaokružite odgovarajući broj kojim ćete označiti koliko Vas dobro navedena tvrdnja opisuje.** Brojevi znače sljedeće: 1 – uopće se ne odnosi na mene, 2 – uglavnom se ne odnosi na mene, 3 – niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, 4 – uglavnom se odnosi na mene, 5 – u potpunosti se odnosi na mene.

1. Rastužim se kad vidim bespomoćne ljude.	1	2	3	4	5
2. Prije nego što ću nešto prigovoriti, pomislim na to kako bi meni bilo da me kritiziraju.	1	2	3	4	5
3. Nevolja drugih ljudi me jako oneraspoloži.	1	2	3	4	5
4. Da bih bolje razumio svoje prijatelje, pokušavam zamisliti što bih učinio da sam u njihovoj situaciji.	1	2	3	4	5
5. Pogađa me kad vidim da je netko od mojih prijatelja žalostan.	1	2	3	4	5
6. Kad me netko naljuti, pokušavam pomisliti što ga je navelo da se tako prema meni ponaša.	1	2	3	4	5
7. Uznemiruje me kad vidim da drugi plaču.	1	2	3	4	5
8. Kad mi prijatelj priča o svojim problemima, nastojim ga potpuno razumjeti	1	2	3	4	5
9. Često me neke situacije ili ljudi „dirnu u srce“.	1	2	3	4	5
10. Suosjećam s ljudima kad se ne snalaze u nepoznatoj sredini.	1	2	3	4	5
11. Veoma se naljutim kad vidim da se s nekim loše postupa.	1	2	3	4	5
12. Osjećam se sretan ako su drugi oko mene veseli.	1	2	3	4	5
13. Kad se nekom iznenada nešto loše dogodi, osjećam neugodu i strah.	1	2	3	4	5
14. Ako nekog nenamjerno povrijedim, pokušavam zamisliti kako bi meni bilo da sam na njegovom mjestu.	1	2	3	4	5

15. Često me brine sudbina ljudi koji su manje sretni od mene.	1	2	3	4	5
16. Kad vidim da nekog žele prevariti ili nasamariti, želim ga zaštititi.	1	2	3	4	5
17. Ponekad me riječi neke pjesme mogu duboko dirnuti.	1	2	3	4	5
18. Ne osjećam se dobro ako nekome moram priopćiti loše vijesti.	1	2	3	4	5
19. Za mene se može reći da sam osoba „meko srca“.	1	2	3	4	5
20. U trenucima nesigurnosti, obično očekujem da će se dogoditi nešto dobro.	1	2	3	4	5
21. Lako se mogu opustiti.	1	2	3	4	5
22. Ako nešto može krenuti po zlu za mene, ne mogu to nikako spriječiti.	1	2	3	4	5
23. Uvijek gledam optimistično na svoju budućnost.	1	2	3	4	5
24. Jako uživam u društvu svojih prijatelja.	1	2	3	4	5
25. Važno mi je da se zaokupim nečime.	1	2	3	4	5
26. Rijetko očekujem da će se nešto odvijati onako kako ja želim.	1	2	3	4	5
27. Ne uzrujam se lako.	1	2	3	4	5
28. Rijetko smatram da će mi se dogoditi dobre stvari u životu.	1	2	3	4	5
29. Sve u svemu, očekujem u životu više dobrih no loših događaja.	1	2	3	4	5

**4. Procijenite koliko su vam ponuđene vrijednosti važne za vas osobno, kao usmjeravajuća načela u životu.** Brojevi označavaju sljedeće: 1 – uopće mi nije važno, 2 – uglavnom mi nije važno, 3 – niti mi je važno, niti nevažno, 4 – uglavnom mi je važno, 5 – najvažnije mi je.

1. Društveno priznanje (poštovanje, divljenje)	1	2	3	4	5
2. Istinsko prijateljstvo (blisko druženje)	1	2	3	4	5
3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	1	2	3	4	5
4. Mir u svijetu (svijet bez ratova i sukoba)	1	2	3	4	5
5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)	1	2	3	4	5
6. Nacionalna sigurnost (zaštita od napada)	1	2	3	4	5
7. Osjećaj ispunjenosti (trajno usavršavanje)	1	2	3	4	5
8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	1	2	3	4	5
9. Sigurnost obitelji (skrba o voljenim osobama)	1	2	3	4	5
10. Sloboda (nezavisnost, sloboda izbora)	1	2	3	4	5

11. Spas duše (spas od grijeha, vječni život)	1	2	3	4	5
12. Sreća (zadovoljstvo)	1	2	3	4	5
13. Svijet ljepote (ljepota prirode i umjetnosti)	1	2	3	4	5
14. Ugodan život (sretan, uspješan život)	1	2	3	4	5
15. Unutarnji sklad (bez unutarnjih konflikata)	1	2	3	4	5
16. Uzbudljiv život (poticajan, aktivan život)	1	2	3	4	5
17. Zadovoljstvo (lagodan život pun užitaka)	1	2	3	4	5
18. Zrela ljubav (seksualna i duhovna bliskost)	1	2	3	4	5

**5. U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama vezanim za svoja iskustva u dosadašnjem visokoškolskom obrazovanju, odnosno podršku koju ste imali na većini kolegija i kod većine nastavnika?** Brojevi označavaju: 1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

1. Mogao/la sam slobodno izraziti svoje mišljenje.	1	2	3	4	5
2. Poticali su me na izražavanje kritičkog mišljenja.	1	2	3	4	5
3. Imao/imala sam mogućnost kreativno se izražavati.	1	2	3	4	5
4. Trudili su se razumjeti moje stavove o određenom sadržaju.	1	2	3	4	5
5. Pozitivno su utjecali na moje samopoštovanje i na moj razvoj slike o sebi.	1	2	3	4	5
6. Prepoznali su moje potencijale i talente.	1	2	3	4	5
7. Stvarali su uvjete u kojima sam mogao/la razvijati svoje potencijale i talente.	1	2	3	4	5
8. Većina se nastavnika više usmjeravala na ono negativno kod studenata, nego na ono pozitivno.	1	2	3	4	5
9. Pokazivali su svoje emocije u nastavi.	1	2	3	4	5
10. Mogao/mogla sam osjetiti njihovu ljubav prema svom pozivu.	1	2	3	4	5
11. Mogao/mogla sam slobodno izražavati svoje emocije.	1	2	3	4	5
12. Većina mi je nastavnika pomogla u razumijevanju mojih emocija.	1	2	3	4	5
13. Pokazivali su povjerenje u mene kao budućeg učitelja/učiteljicu.	1	2	3	4	5
14. Poticali su me da budem otvoren/a za nove doživljaje i iskustva.	1	2	3	4	5
15. Iskustva u nastavi većine kolegija učinila su me boljom osobom.	1	2	3	4	5

**HVALA NA STRPLJENJU I SURADNJI.**

**PRILOG 2: Upitnik za studente 5. godine**

**UPITNIK O STAVOVIMA BUDUĆIH UČITELJA O ODGOJU**

Poštovani kolege,

lijepo vas molimo da u sljedećih petnaestak minuta ispunite ovaj upitnik, kojim se želi utvrditi viđenje odgoja iz perspektive budućih učitelja. Ispitivanje je anonimno te će vaši odgovori biti poznati samo istraživaču. Nema točnih i netočnih odgovora; točan je svaki odgovor koji je iskren. Zato vas molimo da odgovorite na svako pitanje jer su nam vaši odgovori vrlo vrijedni.

Srdačno zahvaljujemo.

Godina studija: (upišite)	_____
Mjesto studiranja: (upišite)	_____

**1. Molimo Vas, procijenite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama. Pod vrijednostima (tvrdnje 1-6) podrazumijevaju se najopćenitiji dugoročni ciljevi koji usmjeravaju naše akcije.** Brojevi označavaju: 1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

1. Učitelj treba omogućiti svojim učenicima slobodu u razvijanju onih vrijednosti koje smatraju važnim za ono što samostalno žele postići.	1	2	3	4	5
2. Učitelj koji ne živi prema vlastitim vrijednostima ne može pomoći učenicima u razvijanju njihovih vlastitih.	1	2	3	4	5
3. Učitelj bi o vrijednostima u nastavi trebao raspravljati sa svojim učenicima.	1	2	3	4	5
4. Bez samostalno odabranih vrijednosti učenik neće moći ostvariti svoje potencijale, talente.	1	2	3	4	5
5. Učitelj treba učiti učenike da tek življenjem vlastitih vrijednosti mogu učiniti svoj život smislenim.	1	2	3	4	5
6. Učitelj mora biti osoba otvorena za nove doživljaje.	1	2	3	4	5
7. Kako bi učitelj pomogao učenicima u ostvarenju njihovih potencijala, talenata, mogućnosti, mora razumjeti uzroke njihovih obrambenih reakcija u nastavi.	1	2	3	4	5
8. Učenicima treba dozvoliti slobodu istraživanja novih iskustava i doživljaja.	1	2	3	4	5
9. Učitelj treba poticati učenike da iziđu iz svojih „sigurnih okvira“.	1	2	3	4	5
10. Učenici bi se trebali osjećati ugodno u novim doživljajima, promjenama oko njih i u njima.	1	2	3	4	5
11. Učitelj treba poticati učenike na misaonu, kritičku prerađu novih doživljaja u nastavi.	1	2	3	4	5
12. Svi su učenici sposobni ostvariti svoje pozitivne mogućnosti, potencijale, talente.	1	2	3	4	5
13. Učitelj treba prihvatiti svakog učenika onakvim kakav on jest.	1	2	3	4	5
14. Svaki bi učitelj trebao uočiti pozitivne, produktivne mogućnosti, potencijale, talente svojih učenika.	1	2	3	4	5
15. Učitelj treba osigurati uvjete u kojima će učenici moći razvijati svoje pozitivne mogućnosti, potencijale i talente.	1	2	3	4	5
16. Učitelji češće uočavaju ono negativno nego ono pozitivno kod učenika.	1	2	3	4	5
17. U odgoju je važnije usmjeriti se na „popravljanje“ onoga što je loše kod učenika nego na razvijanje njegovih potencijala, mogućnosti, talenata.	1	2	3	4	5
18. Kako bi učenici ostvarili svoje pozitivne mogućnosti, potencijale i talente, važno je da se suoče sa svojim potencijalnim poteškoćama.	1	2	3	4	5

19. Kako bi učitelj pomogao učenicima da ostvare sebe, važno je da se u odgojnom djelovanju usmjeri na njihove potencijale, talente, mogućnosti.	1	2	3	4	5
20. Učitelj kod učenika treba razvijati vjerovanje u sposobnost da svojim vlastitim akcijama mogu ostvariti ono što žele.	1	2	3	4	5
21. Neafirmiranje mogućnosti, potencijala i talenata učenika u nastavi ne može naštetiti učenikovo slici o sebi.	1	2	3	4	5
22. Samopouzdana učenici uspješniji su u ostvarivanju svojih mogućnosti, potencijala, talenata.	1	2	3	4	5
23. Učitelj treba poticati originalnost, individualnost učenika u izražavanju osobnosti.	1	2	3	4	5
24. Učenici koji uzroke svog ponašanja pronalaze u sebi samima, a ne drugima ili okolini, imaju veću kontrolu nad svojim životom.	1	2	3	4	5
25. Bez vjere u smisao svog stvaralačkog djelovanja, učenik neće moći ostvariti svoje potencijale i talente.	1	2	3	4	5
26. Optimistični učenici lakše će se nositi s mogućim preprekama u ostvarivanju svojih mogućnosti i potencijala.	1	2	3	4	5
27. Učitelj treba poticati učenike da unaprijed razmišljaju o mogućim posljedicama svojih odluka i ponašanja.	1	2	3	4	5
28. Kako bi učenik ostvarivao svoje potencijale, talente, mogućnosti, važno je da učitelj potiče njegovu kreativnost.	1	2	3	4	5
29. Uvjet za učenikovo stvaralaštvo je učiteljevo stvaralaštvo.	1	2	3	4	5
30. Učitelj se treba izboriti za pravo na svoje vlastito odgovorno stvaralaštvo.	1	2	3	4	5
31. Učitelj ne treba poticati samo kreativne produkte učenika, već i njihovo kreativno razmišljanje.	1	2	3	4	5
32. Kreativnost je moguće poticati u svim nastavnim predmetima.	1	2	3	4	5
33. Svaki učenik u sebi ima kreativni potencijal.	1	2	3	4	5
34. Učitelj ne treba skrivati svoje emocije u nastavi.	1	2	3	4	5
35. Učitelj treba stvoriti uvjete u kojima će se učenici moći suočiti s onim što ih čini nezadovoljnima.	1	2	3	4	5
36. Učitelj treba osjetiti kako se njegovi učenici osjećaju.	1	2	3	4	5
37. Učitelj ne treba nametati učenicima svoje vlastite osjećaje.	1	2	3	4	5
38. Pozitivne emocije učenika i učitelja trebaju biti prisutne u nastavi.	1	2	3	4	5
39. Da bi učenici u školi bili sretni, i njihovi učitelji moraju biti sretni.	1	2	3	4	5
40. Učenikovo ostvarivanje mogućnosti, potencijala, talenata mogu pratiti negativne emocije (npr. zbunjenost, ljutnja).	1	2	3	4	5

**2. U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama? Pod pozitivnom orijentacijom u odgoju podrazumijeva se usmjerenost na pozitivne, produktivne mogućnosti, potencijale i talente učenika.**

1. Na učiteljskim je studijima potrebno osvijestiti potrebu i važnost afirmiranja mogućnosti, potencijala i talenata odgajanika.	1	2	3	4	5
2. Studentima učiteljskih studija nije potrebna podrška nastavnika u ostvarivanju njihovih mogućnosti, potencijala i talenata.	1	2	3	4	5
3. Cilj pozitivne orijentacije u odgoju u visokoškolskom obrazovanju učitelja jest priprema budućih učitelja za odgojno djelovanje usmjereno na pozitivne mogućnosti, potencijale i talente učenika.	1	2	3	4	5
4. Ostvarivanjem pozitivne orijentacije u odgoju na učiteljskim studijima trebalo bi se pomoći studentima u vlastitom procesu samoostvarenja.	1	2	3	4	5
5. Studenti učiteljskih studija trebali bi naučiti organizirati nastavu koja afirmira mogućnosti, potencijale i talente učenika.	1	2	3	4	5

**3. Uz svaku tvrdnju zaokružite odgovarajući broj kojim ćete označiti koliko Vas dobro navedena tvrdnja opisuje.** Brojevi znače sljedeće: 1 – uopće se ne odnosi na mene, 2 – uglavnom se ne odnosi na mene, 3 – niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, 4 – uglavnom se odnosi na mene, 5 – u potpunosti se odnosi na mene.

1. Rastužim se kad vidim bespomoćne ljude.	1	2	3	4	5
2. Prije nego što ću nešto prigovoriti, pomislim na to kako bi meni bilo da me kritiziraju.	1	2	3	4	5
3. Nevolja drugih ljudi me jako oneraspoloži.	1	2	3	4	5
4. Da bih bolje razumio svoje prijatelje, pokušavam zamisliti što bih učinio da sam u njihovoj situaciji.	1	2	3	4	5
5. Pogađa me kad vidim da je netko od mojih prijatelja žalostan.	1	2	3	4	5
6. Kad me netko naljuti, pokušavam pomisliti što ga je navelo da se tako prema meni ponaša.	1	2	3	4	5
7. Uznemiruje me kad vidim da drugi plaču.	1	2	3	4	5
8. Kad mi prijatelj priča o svojim problemima, nastojim ga potpuno razumjeti	1	2	3	4	5
9. Često me neke situacije ili ljudi „dirnu u srce“.	1	2	3	4	5
10. Suosjećam s ljudima kad se ne snalaze u nepoznatoj sredini.	1	2	3	4	5
11. Veoma se naljutim kad vidim da se s nekim loše postupa.	1	2	3	4	5
12. Osjećam se sretan ako su drugi oko mene veseli.	1	2	3	4	5
13. Kad se nekom iznenada nešto loše dogodi, osjećam neugodu i strah.	1	2	3	4	5
14. Ako nekog nenamjerno povrijedim, pokušavam zamisliti kako bi meni bilo da sam na njegovom mjestu.	1	2	3	4	5



15. Često me brine sudbina ljudi koji su manje sretni od mene.	1	2	3	4	5
16. Kad vidim da nekog žele prevariti ili nasamariti, želim ga zaštititi.	1	2	3	4	5
17. Ponekad me riječi neke pjesme mogu duboko dirnuti.	1	2	3	4	5
18. Ne osjećam se dobro ako nekome moram priopćiti loše vijesti.	1	2	3	4	5
19. Za mene se može reći da sam osoba „meko srca“.	1	2	3	4	5
20. U trenucima nesigurnosti, obično očekujem da će se dogoditi nešto dobro.	1	2	3	4	5
21. Lako se mogu opustiti.	1	2	3	4	5
22. Ako nešto može krenuti po zlu za mene, ne mogu to nikako spriječiti.	1	2	3	4	5
23. Uvijek gledam optimistično na svoju budućnost.	1	2	3	4	5
24. Jako uživam u društvu svojih prijatelja.	1	2	3	4	5
25. Važno mi je da se zaokupim nečime.	1	2	3	4	5
26. Rijetko očekujem da će se nešto odvijati onako kako ja želim.	1	2	3	4	5
27. Ne uzrujam se lako.	1	2	3	4	5
28. Rijetko smatram da će mi se dogoditi dobre stvari u životu.	1	2	3	4	5
29. Sve u svemu, očekujem u životu više dobrih no loših događaja.	1	2	3	4	5

**4. Procijenite koliko su vam ponuđene vrijednosti važne za vas osobno, kao usmjeravajuća načela u životu.** Brojevi označavaju sljedeće: 1 – uopće mi nije važno, 2 – uglavnom mi nije važno, 3 – niti mi je važno, niti nevažno, 4 – uglavnom mi je važno, 5 – najvažnije mi je.

1. Društveno priznanje (poštovanje, divljenje)	1	2	3	4	5
2. Istinsko prijateljstvo (blisko druženje)	1	2	3	4	5
3. Jednakost (jednake mogućnosti za sve)	1	2	3	4	5
4. Mir u svijetu (svijet bez ratova i sukoba)	1	2	3	4	5
5. Mudrost (zrelo razumijevanje života)	1	2	3	4	5
6. Nacionalna sigurnost (zaštita od napada)	1	2	3	4	5
7. Osjećaj ispunjenosti (trajno usavršavanje)	1	2	3	4	5
8. Samopoštovanje (dobro mišljenje o sebi)	1	2	3	4	5
9. Sigurnost obitelji (skrb o voljenim osobama)	1	2	3	4	5
10. Sloboda (nezavisnost, sloboda izbora)	1	2	3	4	5

11. Spas duše (spas od grijeha, vječni život)	1	2	3	4	5
12. Sreća (zadovoljstvo)	1	2	3	4	5
13. Svijet ljepote (ljepota prirode i umjetnosti)	1	2	3	4	5
14. Ugodan život (sretan, uspješan život)	1	2	3	4	5
15. Unutarnji sklad (bez unutarnjih konflikata)	1	2	3	4	5
16. Uzbudljiv život (poticajan, aktivan život)	1	2	3	4	5
17. Zadovoljstvo (lagodan život pun užitaka)	1	2	3	4	5
18. Zrela ljubav (seksualna i duhovna bliskost)	1	2	3	4	5

**5. U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama vezanim za svoja iskustva u dosadašnjem visokoškolskom obrazovanju, odnosno podršku koju ste imali na većini kolegija i kod većine nastavnika?** Brojevi označavaju: 1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

1. Mogao/la sam slobodno izraziti svoje mišljenje.	1	2	3	4	5
2. Poticali su me na izražavanje kritičkog mišljenja.	1	2	3	4	5
3. Imao/imala sam mogućnost kreativno se izražavati.	1	2	3	4	5
4. Trudili su se razumjeti moje stavove o određenom sadržaju.	1	2	3	4	5
5. Pozitivno su utjecali na moje samopoštovanje i na moj razvoj slike o sebi.	1	2	3	4	5
6. Prepoznali su moje potencijale i talente.	1	2	3	4	5
7. Stvarali su uvjete u kojima sam mogao/la razvijati svoje potencijale i talente.	1	2	3	4	5
8. Većina se nastavnika više usmjeravala na ono negativno kod studenata, nego na ono pozitivno.	1	2	3	4	5
9. Pokazivali su svoje emocije u nastavi.	1	2	3	4	5
10. Mogao/mogla sam osjetiti njihovu ljubav prema svom pozivu.	1	2	3	4	5
11. Mogao/mogla sam slobodno izražavati svoje emocije.	1	2	3	4	5
12. Većina mi je nastavnika pomogla u razumijevanju mojih emocija.	1	2	3	4	5
13. Pokazivali su povjerenje u mene kao budućeg učitelja/učiteljicu.	1	2	3	4	5
14. Poticali su me da budem otvoren/a za nove doživljaje i iskustva.	1	2	3	4	5
15. Iskustva u nastavi većine kolegija učinila su me boljom osobom.	1	2	3	4	5

**6. U kojoj ste se mjeri tijekom visokoškolskog obrazovanja u nastavnim programima susretali s navedenim temama?** Brojevi označavaju: 1 – nikad; 2 – rijetko; 3 – ponekad; 4 – često; 5 – vrlo često.

1. Usmjerenost na potencijale i talente učenika (načelo pozitivne orijentacije u odgojno-obrazovnom djelovanju)	1	2	3	4	5
2. Odgoj i vrijednosti(i njihovo promicanje te ostvarivanje u nastavi)	1	2	3	4	5
3. Otvorenost za nove doživljaje i iskustva	1	2	3	4	5
4. Kreativnost i stvaralaštvo u nastavi	1	2	3	4	5
5. Budućnosna orijentacija (uključuje optimizam – očekivanje povoljnih ishoda u budućnosti, i nadu – usmjerenost na postizanje određenih ciljeva)	1	2	3	4	5
6. Odgoj pozitivne slike o sebi (samopoštovanje i samopouzdanje)	1	2	3	4	5
7. Pozitivne emocije i humor u nastavi	1	2	3	4	5

**7. Na isti način procijenite u kojoj su se mjeri teme iz prethodnog pitanja pojavljivale unutar navedenih kolegija.** Brojevi označavaju: 1 – nikad; 2 – rijetko; 3 – ponekad; 4 – često; 5 – vrlo često.

1. Psihološki kolegiji	1	2	3	4	5
2. Pedagoški kolegiji	1	2	3	4	5
3. Metodički kolegiji	1	2	3	4	5
4. Ostali kolegiji	1	2	3	4	5

**8. U kojoj ste mjeri zadovoljni indikatorima kvalitete svog ukupnog visokoškolskog obrazovanja?** Brojevi označavaju: 1 – vrlo nezadovoljan, 2 – nezadovoljan, 3 – koliko zadovoljan, toliko i nezadovoljan, 4 – zadovoljan, 5 – vrlo zadovoljan.

1. pristupom studentima <u>većine</u> nastavnika	1	2	3	4	5
2. kvalitetom nastave većine kolegija	1	2	3	4	5
3. ponudom pedagoških kolegija tijekom visokoškolskog obrazovanja	1	2	3	4	5
4. veličinom studijskih grupa	1	2	3	4	5
5. rasporedom nastave	1	2	3	4	5
6. vlastitim profesionalnim razvojem	1	2	3	4	5
7. vlastitom aktivnošću u nastavi većine kolegija	1	2	3	4	5
8. vlastitim osobnim razvojem	1	2	3	4	5
9. ostvarenim prijateljskim odnosima	1	2	3	4	5

**HVALA NA STRPLJENJU I SURADNJI.**

## **PRILOG 3: Plan ostvarivanja fokus grupa - protokol**

### **PLAN OSTVARIVANJA FOKUS GRUPA**

- Broj grupa: 2
- Broj sudionika po grupi: 7–8
- Trajanje intervju: 90 min (max 120 min), polustrukturirani intervju
- Moderator: Sanja Simel

#### **TIJEK INTERVJUA:**

- predstavljanje, uvodni razgovor
- objašnjenje svrhe ostvarivanja fokus grupa: dublje razumijevanje stavova studenata o odgoju, saznati zašto imaju takve stavove, uvidjeti je li studij pridonio razumijevanju odgoja
- ispunjavanje dokumentacije (pristanci na sudjelovanje u fokus grupama i snimanje intervju, upitnik o demografskim i kontakt podacima)
- objašnjavanje temeljnih pravila u fokus grupi:
  - Svi trebaju sudjelovati i razmjenjivati mišljenja te međusobno razgovarati, te slobodno možete komentirati i davati svoje refleksije na razmišljanja drugih.
  - Ne postoje točni i netočni odgovori. Ispravan je svaki odgovor koji je iskren te je svačije mišljenje jednako vrijedno. Želim doznati širok raspon vaših stavova, bez obzira jesu li oni pozitivni ili negativni.
  - Što se dogodi (kaže) u prostoriji, ostaje u prostoriji.
  - Intervju će se snimati video-kamerom, za svaki slučaj i diktafonom, kako bih uspjela zabilježiti sve vaše komentare. U analizi intervju nitko neće biti imenovan te će anonimnost biti u potpunosti osigurana.

#### **UVODNA, OPĆENITA PITANJA:**

1. ledolomac – Osvježenje s pripremljenim sokovima. Sjedimo u krugu te ih molim da kažu svoje ime i nešto kratko o sebi.
2. Što vas je privuklo učiteljskom studiju?...  
(Koje su to osobe, ako postoje, utjecale na vašu odluku odabira ovog studija?)

#### **OBJAŠNJAVAJUĆA PITANJA:**

3. Zahvaljujem vam na pojašnjenjima razloga upisa ovog studija koji uskoro završavate. Sada bih vas zamolila da se usmjerimo općenito na ponašanje i djelovanje učitelja.

Što mislite o učiteljevom iskazivanju emocija u nastavi? Kakva su vaša iskustva s time bila u visokoškolskoj nastavi?

Razumijevanje vaših stavova o sljedećoj tvrdnji od iznimnog je značaja za ovo istraživanje. Naime, neki se učitelji usmjeravaju većinom na potencijale, talente i pozitivne osobine učenika u svom odgojnom djelovanju, a neki većinom na popravljjanje onoga što je loše kod učenika. Što vi mislite o tome? Kakva su bila vaša iskustva s tom orijentacijom na studiju, od strane nastavnika?

Sada bih vas zamolila da porazgovaramo o sljedećim tvrdnjama:

- Učitelj kod svojih učenika treba razvijati vjerovanje u sposobnosti da svojim vlastitim akcijama mogu ostvariti ono što žele.
  - Što mislite, treba li u školama postaviti naglasak na znanju ili stvaralaštvu učenika? Objasnite svoj izbor.
    - *(Uvjet za učenikovo stvaralaštvo je učiteljevo stvaralaštvo.) – Kakva je ovdje uloga učitelja?*
4. Sada dobro poslušajte karakteristike dvaju pristupa odgoja. S jedne strane imamo odgoj kao oblikovanje učenika prema definiranim i univerzalnim poželjnim vrijednostima, u kojemu se cijeni poslušnost i disciplina. S druge strane imamo odgoj kao stvaranje uvjeta za optimalan razvoj učenika, pri čemu se uvažavaju njegovi interesi, želje i mogućnosti te je naglasak na slobodi i međusobnoj suradnji. Koji od ta dva pristupa bi trebalo koristiti u školama? Objasnite svoj izbor.
5. Jedno istraživanje provedeno u Americi pokazalo je kako studenti koji su većinom odgajani prema (prvom pristupu) imaju negativnije stavove prema humanističkom pristupu odgoju, dok oni koji su osjetili podršku, ljubav i povjerenje od svojih nastavnika imaju pozitivnije stavove. Što vi mislite o tome?
6. Drugo je pak istraživanje pokazalo kako studenti na učiteljski studij dolaze s već formiranim stavovima o odgoju te kako se ona tijekom studiranja ne mijenjaju, dok druga istraživanja to opovrgavaju, ističući kako do promjene u stavovima o odgoju (humanističkom pristupu odgoju) ipak dolazi. Što vi mislite o tome?

#### IZLAZNA PITANJA:

7. S obzirom na sve o čemu smo danas raspravljali, što je vama osobno najvažnije, što biste htjeli istaknuti?  
*Moje kratko sumiranje najvažnijih zaključaka u intervjuu.* Je li to dobar sažetak našeg današnjeg razgovora?
8. S obzirom na svrhu našeg intervjua razumijevanja vaših stavova o odgoju, ima li nešto što smo možda propustili? Nešto što biste još htjeli dodati, prokomentirati?

Zahvala na sudjelovanju, kratko osvježenje sokovima.

#### **PRILOG 4: Pristanak na sudjelovanje u fokus grupi i snimanje**

##### **PRISTANAK SUDJELOVANJA I SNIMANJA FOKUS GRUPE**

Zamoljeni ste za sudjelovanje u fokus grupi u svrhu izrade doktorske disertacije na Poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije u Zagrebu. Svrha fokus grupe je pokušati razumjeti pozadinu stavova studenata učiteljskih studija o odgoju te time uvidjeti što sve pridonosi formiranju pozitivnih i/ili negativnih stavova, s naglaskom na kontekst visokoškolskog obrazovanja.

Dobiveni podatci poslužit će u osvještavanju efikasnosti programa visokoškolskog obrazovanja učitelja te eventualnim potrebama za promjenama.

Sudjelovanje u fokus grupi je dobrovoljno te možete odustati u bilo kojem trenutku. Iako će se intervju snimati videokamerom, vaši će odgovori ostati anonimni te se vaša imena neće spominjati u izvješću.

Ne postoje točni i netočni odgovori na postavljena pitanja. Želimo čuti što više različitih stajališta te želimo čuti svakog prisutnog pojedinca. Nadamo se vašoj iskrenosti čak i kada vaši odgovori nisu podudarni s ostalim sudionicima u grupi. U duhu međusobnog poštovanja, molimo vas da govorite jedan po jedan, te da poštujete povjerljivost odgovora svih sudionika u grupi.

*Razumio/razumjela sam pročitano, pristajem aktivno sudjelovati u fokus grupi te pristajem na njezino snimanje, pod uvjetima iznesenim u prethodnom tekstu.*

Potpis: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

## **Životopis autorice s popisom javno objavljenih radova**

Sanja Simel Pranjić rođena je 29. srpnja 1986. godine u Našicama. Pohađala je Osnovnu školu Dore Pejačević te nakon toga Srednju školu Isidora Kršnjavoga (opća gimnazija) u Našicama. Od listopada 2011. godine živi u Osijeku. 2005. godine upisala je dvopredmetni studij hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku, te je 2008. godine dobila titulu prvostupnice hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije obranivši završni rad na temu „Motivi bajke i baštine u djelu Nade Iveljić „Šestinski kišobran“. 2010. godine obranom diplomskog rada iz područja andragogije na temu „Neformalno obrazovanje odraslih u Osijeku i Rijeci“ dobila je titulu magistre edukacije hrvatskog jezika i književnosti i magistre pedagogije. Studij je završila s prosjekom ocjena 5,00, među 10 % najuspješnijih studenata na studiju.

U ožujku 2012. godine upisala je Doktorski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Od svibnja 2011. godine do ožujka 2012. godine radila je kao pedagog pripravnik u Ekonomskoj i upravnoj školi Osijek. Od rujna 2011. do srpnja 2012. godine radila je kao vanjski suradnik na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku te na Umjetničkoj akademiji u Osijeku. Od ožujka 2012. godine radi kao asistentica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku. Sudjeluje u realizaciji nastave različitih kolegija (Pedagogija, Metodika odgoja, Upravljanje i autonomija škole, Andragogija, Komparativna pedagogija) te aktivno sudjeluje na domaćim i međunarodnim konferencijama, objavljuje znanstvene teorijske i empirijske radove. Područje njezinog znanstvenog interesa je u općoj pedagogiji, posebice u pozitivnoj orijentaciji u odgoju, emocionalnoj pedagogiji te visokoškolskoj pedagogiji.

### **Popis javno objavljenih radova:**

1. Buljubašić-Kuzmanović, V., Simel, S. (2010). Odnos univerzalnih i ponašajnih vrijednosti mladih. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 59(3), 363–386.
2. Buljubašić-Kuzmanović, V., Špoljarić, I., Simel, S. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 23 (1), 91–108.
3. Simel, S. (2011). Neformalno obrazovanje odraslih kao model obrazovanja. *Andragoški glasnik – Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 15, 47–59.
4. Simel, S. (2012). Studentski prosvjedi i javne sfere. U: Ljubetić, M., Zrilić, S. (ur.), *Pedagogija i kultura II* (str. 270–278). Zagreb : Hrvatsko pedagoško društvo.
5. Bognar, B., i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137–168.

6. Simel, S., Gazibara, S.. (2013). Kreativnost u nastavi Hrvatskoga jezika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 1(29), 188–204.
7. Simel, S. (2013). Education for a positive self-image in a contemporary school. *Journal of Education, Culture and Society*, 2, 108–115.
8. Simel, S. (2015). Stritweiser, B. (ur.) (2015). Internationalisation of Higher Education and Global Mobility. *Hungarian Educational Research Journal* 1, 1–4.
9. Simel, S. (2016). Boris Jokić - Science and Religion in Croatian Elementary Education: Pupils' Attitudes and Perspectives. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 54 (2), 189–193.
10. Simel, S. (2016). Odgojna uloga nastavnika likovne kulture. U: B. Jerković, T. Škojo (ur), *Zbornik radova s prvog međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti* (str. 612–622). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
11. Simel, S. (2016). Pozitivna orijentacija u odgoju u pedagoškim časopisima. *Školski vjesnik*, 65, tematski broj, 133–143.
12. Simel, S., Bognar, B. (2017). Positive orientation to education and critical friendship. U B. Bognar, P. Mompoin-Gaillard (ur.), *Creating an online community of action researchers* (str. 149–170). Strasbourg: Council of Europe Publishing.